

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد الخامس ـ العدد الرابع

ذو القعدة 1425 هـ – ديسمبر 2004 م

تصدر عن

كليـة التربية – جامعة البحرين

للمراسلات

كليـة التربية – جامعة البحرين – الصخير

ص. ب : 32038

هاتف : 17437147 (973+)

فاكس : 17449089 (973+)

البريد الإلكتروني : jeps@edu.uob.bh

مملكة البحرين

رقم التصريح بالنشر من قبل
وزارة الإعلام
MEC 284

ثمن العدد

- البحـــرين دينـار ■ الســعودية 15 ريالاً
- الكويت دينار ونصف ■ الإمارات 15 درهماً
- عـمـــان ريـال ونصــف ■ قـطـر 15 ريال
- اليمــن 10 ريالات ■ تونـس دينـار واحد
- الجـزائر 10 دنانير ■ المغـــرب 15 درهـماً
- ليبيـــا دينـــاران ■ مصـــر 5 جنيهـــات
- ســـوريـا 50 ليرة ■ لـبنــــان 1500 ليرة
- الأردن دينـار واحد ■ السودان 700 جنيه

التـــوزيـــع :



مؤسسة الأيام للصحافة والنشر والتوزيع

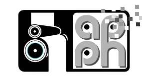
هاتف : 17725111 - 17727111 ـ فاكس: 17723763 (973+) ـ مملكة البحرين

البريد الإلكتروني : alayam@batelco.com.bh



تصميم الغلاف
أنس الشيخ

الطباعة والتنفيذ



المؤسسة العربية للطباعة والنشر ذ.م.م
Arabian Printing & Publishing House W.L.L.

ص.ب: 582 ، المنامة – مملكة البحرين
تليفون: 17291331 (973+) – فاكس: 17291182
البريد الإلكتروني: apph@batelco.com.bh

قواعد النشر بالمجلة :

(1) تنشر المجلة البحوث العلمية الأصيلة في مجالي التربية وعلم النفس التي تلتزم بمنهجية البحث العلمي وخطواته المتعارف عليها عالمياً، ومكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية والتي لم يسبق نشرها بإقرار خطي من صاحب/أصحاب البحث. وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أية دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس التحرير.

(2) تنشر المجلة الترجمات، والقراءات ومراجعات الكتب والتقارير والمتابعات العلمية حول المؤتمرات والندوات والأنشطة الأكاديمية المتصلة بحقول اختصاصها.

(3) ترحب المجلة بنشر التعقيبات والتعليقات الموضوعية على أبحاث سبق نشرها بالمجلة شريطة أن يتم تحكيم التعليقات المقدمة للنشر من قبل اثنين من المحكمين أحدهما مؤلف البحث الأصلي موضوع التعليق. وفي حالة إجازة التعليق للنشر بالمجلة يتم دعوة مؤلف البحث الأصلي للرد على التعليق إذا رغب في ذلك.

(4) أن يكون البحث مصوغاً بإحدى الطريقتين الآتيتين :

أولاً : البحوث الميدانية : يورد الباحث مقدمة يبين فيها طبيعة البحث ومبرراته ومدى الحاجة إليه، ثم يحدد مشكلة البحث، ثم يعرض طريقة البحث وأدواته، وكيفية تحليل بياناته، ثم يعرض نتائج البحث ومناقشتها والتوصيات المنبثقة عنها، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.

ثانياً : البحوث النظرية التحليلية : يورد الباحث مقدمة يمهد فيها لمشكلة البحث، مبيناً فيها أهميته وقيمته في الإضافة إلى العلوم والمعارف وإغنائها بالجديد. ثم يقسم العرض بعد ذلك إلى أقسام على درجة من الاستقلال فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة مستقلة ضمن إطار الموضوع الكلي ترتبط بما سبقها وتمهد لما يليها. ثم يختم الموضوع بخلاصة شاملة له، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.

(5) أن يتم توثيق المراجع والمصادر وفقاً لنظام جمعية علم النفس الأمريكية Association (APA) Americn Psychological سواءً أكانت إنجليزية أم عربية.

مثال لتوثيق بحث منشور في دورية :

الخليلي، خليل يوسف وبلة، فكتور يعقوب. (1990). أولويات البحث التربوي في الأردن. **أبحاث اليرموك : سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 6 (3)**. 19 – 340.

مثال لتوثيق كتاب :

السليطي، مريم وعبدالغني، نوال. (1988). **دليل نظم التعليم في المؤسسات التعليمية المختلفة بدولة البحرين** (الطبعة الثالثة). المنامة، البحرين: وزارة التربية والتعليم، مركز المعلومات والتوثيق.

(6) تخضع كافة البحوث المرسلة إلى المجلة إلى فحص أولي من قبل هيئة التحرير لتقرير أهليتها للتحكيم، ويحق لها أن تعتذر عن قبول البحث دون إبداء الأسباب.

(7) تخضع كافة البحوث المنشورة للتحكيم العلمي قبل نشرها في المجلة.

(8) لا يعاد البحث الذي لم تتم الموافقة على نشره إلى الباحث.

(9) يمنح صاحب البحث المنشور نسخة واحدة من المجلة وعشر مستلات من بحثه.

قواعد تسليم البحث :

(1) يقدم الباحث ثلاث نسخ من البحث مطبوعة على ورق (A4) على وجه واحد، وبمسافتين "بما في ذلك الحواشي (الهوامش)، والمراجع، والمقتطفات، والجداول، والملاحق"، وبحواشٍ واسعة (2.5 سم أو أكثر) أعلى وأسفل وعلى جانبي الصفحة.

(2) يقدم الباحث خطاباً مرافقاً للبحث، يفيد أن البحث (أو ما يشابهه) لم يسبق نشره. ولم يقدم للنشر لجهات أخرى، وكذلك لن يقدم للنشر في جهة أخرى في الوقت نفسه لحين انتهاء إجراءات التحكيم.

(3) يعلم صاحب البحث خطياً بتاريخ تسلم البحث والإجراء الذي تم عليه.

(4) يجب أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على عنوان البحث، واسم الباحث، أو الباحثين، وجهة العمل، والعنوان ورقم الهاتف، ورقم الفاكس، أو البريد الإلكتروني (إن وجد). ولضمان السرية الكاملة لعملية التحكيم، يجب عدم ذكر اسم الباحث، أو الباحثين في صلب البحث، أو أية إشارات تكشف عن هويتهم. ويمكن ذكر أية عبارات شكر يرغب الباحث في توجيهها إلى المحكمين، أو غيرهم ممن ساهموا في تطوير البحث في ورقة مستقلة.

(5) يجب تقديم ملخصٍ للبحث باللغة العربية بحد أقصى (75) كلمة، وآخر باللغة الإنجليزية في حدود (100) كلمة، كل في صفحةٍ مستقلة، على أن يحتوي ذلك عنوان البحث وبدون ذكر لاسم أو لأسماء الباحثين.

(6) يراعى ألا يزيد حجم البحث على ثلاثين صفحة بما في ذلك المراجع والحواشي والجداول والأشكال والملاحق.

(7) إذا استخدم الباحث استبانة، أو غيرها من أدوات جمع البيانات، فعلى الباحث أن يقدم نسخة كاملة من تلك الأداة إذا لم يكن قد تم ورودها في صلب البحث أو ملاحقه.

(8) يتعهد الباحث إرسال نسخة من البحث على قرص حاسوب IBM بعد إجراء جميع التعديلات المطلوبة وقبول البحث للنشر في المجلة.

توجه كافة المراسلات المتعلقة بالبحوث إلى :

مدير التحرير الأستاذ الدكتور خليل يوسف الخليلي
على العنوان الآتي :
مجلة العلوم التربوية والنفسية
كلية التربية ــ جامعة البحرين
الصخير ص. ب : 32038
مملكة البحرين
هاتف : 17437147 (973+)
فاكس : 17449089 (973+)
البريد الإلكتروني : .jeps@edu.uob.bh

المحتويات

البــاب الأول

البحــوث العلميــة المحكمــة

واقع التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية في مملكة البحرين

د. عبدالرحمن أحمد سيار
قسم التربية الرياضية
كلية التربية – جامعة البحرين

10
المجلد 5 العدد 4 ديسمبر 2004

واقع التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية في مملكة البحرين

د.عبدالرحمن أحمد سيار
قسم التربية الرياضية
كلية التربية - جامعة البحرين

الملخص

استهدفت هذه الدراسة التعرف على أهداف التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية، وكذلك احتياجات المعلمين إلى البرامج التدريبية، وأنواع التدريب أثناء الخدمة وأساليبه، والمشكلات المرتبطة بالتدريب . نفذت الدراسة على عينة عشوائية قوامها (١٣٠) من معلمي التربية الرياضية بمدارس التعليم العام بوزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين. وكانت الأداة الرئيسة في الدراسة هي الاستبانة. وكان من أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، هي أن يكون للتدريب أثناء الخدمة أهداف تتمثل في زيادة الخبرات المنظمة، والارتقاء بمستوى أداء المعلم من خلال تنمية المعرفة والمعلومات والمهارات والقدرات، و تحفيز المعلم إلى الأداء الجيد والمتميز. وحول احتياجات المعلمين إلى مواد دراسية، أكدت الدراسة المواد النظرية والعملية في علوم التربية البدنية والرياضية. وحول أنواع التدريب توصلت الدراسة إلى أن التدريب المتقدم أثناء الخدمة، والتدريب من أجل التطوير والترقية حصلا على نسب مئوية عالية. وحول المشكلات التي تواجه التدريب أثناء الخدمة فقد تمثلت في التخطيط، وفي المحتوى، وفي الكفايات التعليمية، والتقدير، والحوافز، والتقويم.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٣/١١/٩م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٤/٣/١٣م



المجلد 5 العدد 4 ديسمبر 2004

The Reality of In-service Training for Physical Education Teachers in The Kingdom of Bahrain

Dr. A. Rahman Sayar
Dept. of Physical Education
College of Education
University of Bahrain

Abstract

This study has targeted the inspection and acknowledgment of main goals of training for physical education teachers during the period of their services as teachers. It has also targeted the needs of teachers with relation to training programs and the varieties and methods of training while in service and all related problems to the training process.

This study has been implemented on a random sample which consisted of 130 physical education teachers from the governmental sector schools in the Kingdom of Bahrain.

The main tool used in this study was a questionnaire forwarded to the targeted teachers who were selected randomly as a sample of the study.

The most important results of this study were as follow:

1. The increment of organized experiences and the development of teacher's performance through the development of knowledge, skills and abilities should be the main goals of the training process which will motivate teachers to enhance their performance.
2. The study emphasized the need of both theoretical and practical aspects of physical education sciences for all teachers.
3. As with regard to training methods and styles, the study concluded through a highly percentage answers to the questionnaire that physical education teachers should undergo advanced training during their service for the sake of overall development and position increments.
4. Pertaining to problems facing training during teachers service period, the following elements were pointed out to be taken into consideration: educational planning, content, and efficacy with addition to appreciation, motivation, and evaluation.

المجلد 5 العدد 4 ديسمبر 2004

واقع التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية في مملكة البحرين

د.عبدالرحمن أحمد سيار
قسم التربية الرياضية
كلية التربية - جامعة البحرين

المقدمة:

أصبح من المسلم به الآن أن تحقيق رغبة أي مجتمع في أن يكون مجتمعا عصريا حضاريا لا مجتمعا معاصرا مستهلكا لحضارة غيره، يتوقف بالدرجة الأساسية على نتائج الجهود التي يبذلها هذا المجتمع في تنمية الموارد البشرية. صحيح أن رأس المال المادي والموارد الطبيعية وغيرها من العوامل الاقتصادية تلعب دورا مهماً في التنمية الاقتصادية للمجتمع، ولكن ليس هناك واحد منها يفوق في الأهمية عنصر القوى البشرية الذي هو غاية التنمية الشاملة، ووسيلتها، وهو مخططها، ومنفذها، وهو واضع أسسها، والمستفيد منها.

لا شك أن الربط بين التربية والتعليم والتنمية الاقتصادية والاجتماعية يتضمن تنمية الموارد البشرية، أي زيادة المعارف، والمهارات، والقدرات لدى جميع أفراد المجتمع، واستثمارها بصورة فعالة في تطوير النظام الاقتصادي، والاجتماعي. وتتم هذه التنمية بطرق متعددة، منها: التعليم الرسمي بمراحله المختلفة وأنواعه المتعددة، ومنها التدريب أثناء الخدمة، وكذلك التطوير الذاتي أي سعى الأفراد من تلقاء أنفسهم وبمجهوداتهم الخاصة إلى زيادة معارفهم، وتنمية مهاراتهم ومواهبهم.

يشير إسماعيل (١٩٩٢) إلى أن إدارة الموارد البشرية تختص بمعناها الواسع بشئون الاستخدام الفعّال للموارد البشرية في جميع المستويات الإدارية بالمنظمة، وذلك للمساعدة على توفير احتياجات المنظمة من القوى العاملة، والمحافظة عليها، وتنمية قدراتها، ورغبتها في العمل بما يساعد على تكوين قوة عمل منتجة بما يحقق أهداف المنظمة في أحسن كفاية ممكنة.

وقد أشار جيفري (Jeffery,1994) إلى أن كثيراً من المنظمات وضعت استثمارات

ضخمة في التكنولوجيا، وفي مجال الأبحاث والتطوير، إلا أنها تجاهلت أكثر العوامل أهمية في تحقيق الميزة التنافسية، وهو العنصر البشري الذي يمثل قوة العمل الذكية التي تتسم بالولاء والالتزام .

كما يؤكد رومان (Roman ,1992) أن العنصر البشري هو العنصر التنظيمي الوحيد القادر على استيعاب المفاهيم، والأفكار الجديدة، في عصر الآلة والمعلومات للقرن الحادي والعشرين.

فتخطيط الموارد البشرية في المجال التربوي له إسهاماته الإيجابية في التنمية الاجتماعية والاقتصادية. ويرجع ذلك إلى أنها تستهدف تحسين قرارات الاختيار، والتعيين، وتقليل تكلفتها والتدريب، ودعم الرضا من العمل والمنظمة، ورفع كفاءة استخدام العاملين، وتقليل تكلفة البحث عن العاملين.

التربية البدنية والرياضية ميدان تربوي تغلب عليه صفة الممارسة، فإن كان هناك ميدان يطبق أسس ومبادئ التربية عملاً وممارسة، فلا جدال في أن هذا الميدان هو ميدان التربية البدنية والرياضية، فهي بحق ذلك الجانب المتكامل من التربية الذي يرمي إلى تربية الإنسان بدناً، وعقلاً، وروحاً، عن طريق أنشطة بدنية ورياضية مختارة تحت إشراف قيادة واعية ومؤهلة تأهيلا علمياً. ولقد جاء في الميثاق الدولي للتربية البدنية والرياضية الصادر عن منظمة اليونسكو (١٩٧٩) يؤكد أن التربية البدنية والرياضية تمثلان الركن الأساسي الذي تقوم عليه التربية المستمرة في نظام التربية العامة.

في ضوء النظرة العلمية إلى مفهوم التربية البدنية والرياضية، وفي إطار المسئولية الكبيرة الملقاة على عاتق معلمي التربية الرياضية؛ لتحقيق أهداف التربية بشكل عام والتربية البدنية والرياضة بشكل خاص، فإن من الأهمية بمكان أن تحظى عملية إعداد معلم التربية الرياضية، وتأهيله، وتدريبه قبل و أثناء الخدمة باهتمام كبير من المهتمين بقضايا التربية البدنية والرياضية على المستويات الدولية والعربية والمحلية؛ إذ إن المعلم هو أهم عنصر في العملية التعليمية، وبقدر ما توليه الدول من اهتمام للمعلم في الأعداد والتدريب والرعاية، بقدر ما نحصل على عائد مجز من العملية التعليمية. وأي جهد أو مال أو وقت يبذل في سبيل ذلك ينظر إليه على أنه نوع من الاستثمار التربوي والتعليمي.

أشار سفاتوبلك (Svatopluk,1988) من خلال دراسته إلى أن من أهم الاتجاهات

الحديثة في تدريب المعلم تمثلت في عَدّ التدريب أحد المكونات الجوهرية للتعليم مدى الحياة، ونشر المستحدثات والتجديدات، والتركيز على النماذج الإبداعية، وتقديم الأهمية التربوية للمعارف العملية الجديدة، والتجارب التربوية في مجال التدريب .

يشير هاربيسون وميرز(Harbison & Myers، المشار إليهما في صبحي والخولي، ٢٠٠١) وهما من المتخصصين في تنمية القوى البشرية الأمريكية والتخطيط التربوي إلى أن على الدول التي تتطلع للأخذ بأسباب التقدم أن تختار الخطط الإستراتيجية الملائمة؛ لتنمية مواردها البشرية مع الاهتمام بالاعتبارات التالية:

- العناية بالكيف مقابل الكم.
- العناية بالعلوم والتقنيات مقابل الفنون والإنسانيات.
- الاعتماد على التدريب، أو التأهيل الرسمي في مقابل التدريب أثناء الخدمة.
- الاهتمام باحتياجات ورغبات الفرد في مقابل احتياجات الدولة .

يشير عبد الدايم (١٩٩٣) إلى أن من أهم مبادئ التدريب أثناء الخدمة من خلال التجارب العالمية : أهمية أن يحظى التدريب أثناء الخدمة بالاهتمام الذي قد يفوق ذلك إليه للإعداد قبل الخدمة على أن يدخل هذا الاهتمام في نطاق التربية المستمرة التي تهتم بتجديد إعداد المعلم، وبعملية التدريب طوال الحياة، وأثناء العمل، وبما يتمشى مع حاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية وغيرها من متطلبات المجتمع والعصر.

كما أشار الكندري وفرج (٢٠٠١) إلى أن التقرير الذي أصدره المجلس الأمريكي للتعلـم سنة ١٩٩٩ والخاص بتدريب المعلم، يؤكد أن التحول الكبير في مهنة التعليم خلال الحقبة القادمة من الألفية الثالثة تتطلب من المسئولين في المؤسسات التعليمية ضرورة تطوير وتحسين برامج تدريب إعداد المعلم، بوصفها جزءاً لا يتجزأ من المهمة الرئيسة لهذه المؤسسات .

كما تؤكد أدبيات التربية أن التدريب أثناء الخدمة للمعلم عملية استثمارية في المقام الأول لأنها تتبنى أهم الشخصيات التربوية تأثيراً في العملية التعليمية، وهو المعلم الذي يُعدّ حجز الزاوية في العملية التربوية والتعليمية، ويلعب دوراً بارزاً وقيادياً في إعداد المتعلم، وتكوين الشخصية الإنسانية الشاملة والمتكاملة من جميع النواحي؛ ليصبح مواطناً صالحاً. فكلما

زاد إعداد المعلم، وتأهيله علميا وعملياً، من خلال تحديث معارفه، وصقل خبراته ومهاراته المهنية، واتجاهاته الإيجابية نحو مهنته، زاد إنتاجه وعطاؤه كما وكيفاً.

ويؤكد الكندري (٢٠٠٢) أن التدريب أثناء الخدمة لا ينظر إليه بوصفه أسلوبا لمعالجة أوجه الضعف، أو القصور في الإعداد قبل الخدمة فحسب، وإنما ينظر إليه على أنه جزء من التربية المستمرة للمعلم طيلة ممارسته للمهنة، يتم من خلاله تحديد معارف المعلمين، وصقل خبراتهم، ومهاراتهم المهنية، بهدف تحسين فعالية العملية التعليمية .

ويؤكد حسين (١٩٩٧) أن التدريب عملية منظمة مستمرة تتناول المعلم، أي أنها تتضمن إحداث تغيير وتطوير وتحسين شخصيته، واتجاهاته، ومعلوماته، وسلوكه لمقابلة احتياجاته، واحتياجات المنظمة الحالية والمستقبلية، بما يعود بالنفع على الفرد، والوظيفة، والمنظمة، والمجتمع.

من هذا المنطلق ارتأى الباحث القيام بدراسة حول تدريب معلمي التربية الرياضية أثناء الخدمة كأحد المجالات العلمية التي تستحق البحث والدراسة؛ إذ إنّ التدريب أثناء الخدمة من أهم طرق وأساليب التنمية المهنية للمعلم؛ لضمان مواكبته التطور والتقدم السريع والمستمر، ولضمان تحسين فاعلية العملية التعليمية ومخرجاتها .

مشكلة الدراسة:

نظراً للجهود العملية المبذولة من قبل الجامعات في إعداد معلم التربية الرياضية من خلال البرامج التعليمية المتمثلة في الإعداد الثقافي والتربوي، والفني والمهني، إلا أن منظومة التدريب لا تقتصر على التدريب قبل الخدمة فحسب، وإنما التدريب عملية سلوكية مستمرة حتى أثناء الخدمة في ضوء مفهوم التربية المستديمة.

وعلى الرغم من أهمية برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية، إلا أنها لم تلق الاهتمام المعهود من قبل الدراسات والبحوث و المؤسسات المعنية بمعلم التربية الرياضية وتدريبه. من هذا المنطلق قام الباحث بدراسة إحدى القضايا التربوية المتمثلة في تحليل واقع التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية في مملكة البحرين، من خلال التعرف على أهداف التدريب أثناء الخدمة، والمشكلات التي تواجهه، ومن ثم وضع المقترحات، والحلول المناسبة؛ لتطويره وتنميته.

أهمية الدراسة والحاجة إليها:

يؤكد السليطي (١٩٩٧) أن قضية إعداد المعلم، وتحسين كفاءته تمثل تحدياً كبيراً لمختلف أنظمة التعليم في العالم. وقد خصص مكتب التربية الدولي في مؤتمره السابع عشر الذي انعقد في جنيف في شهر أكتوبر ١٩٩٦؛ لبحث قضية إعداد المعلم، وتطوير مناهج إعداده. وقد أوضحت مناقشات المؤتمر أنه على الرغم من الإصلاحات العديدة والمستمرة في برامج إعداد المعلمين في مختلف دول العالم، وزيادة مدة الإعداد، ورفع مستواه إلى مستوى التعليم الجامعي، إلا أن مستوى المعلم وأداءه ظل ضعيفا، كما أن وضع المعلم في مجلس التعاون لدول الخليج العربية من حيث إعداده وتأهيله، أو من حيث أداؤه و إنتاجه، أو من حيث ظروف العمل التي تحيط به، تبين أن الوضع يحتاج إلى إصلاح شامل. فالدراسات التي أجريت على برامج إعداد المعلمين وكفاءتهم في العمل تشير بشكل واضح إلى جوانب الضعف في هذا المجال.

ويؤكد كل من بيتر(Peter, 2198)، و حمدان (١٩٩٣) أن برامج تطوير المعلمين وظيفياً أثناء الخدمة يتضمن المجال التربوي المتمثل في المهارات، وطرق وأساليب التدريس، واستخدام تكنولوجيا التعليم؛ وكذلك المجال الإداري المتمثلة في مهارات التوجيه والتحفيز، والاتصال، والتقويم؛ وكذلك المجال الشخصي المتمثل في مهارات العلاقات الإنسانية بين الأفراد التي تسهم في فعالية التعلم والتدريب .

ويؤكد سيرجوفاني(Sergiovanni,1995) أن تطوير أداء المعلم هو قضية أكثر أهمية؛ لتحسين المدارس وتطويرها، وأن المدرسة الفعّالة لابد أن يكون لديها برامج لتدريب المعلمين وتطويرهم بصورة فعّاله ومنتظمة، يشترك فيها كل من المدير، والمعلمين، والخبراء من خارج المدرسة .

كما يؤكد العبد الله (٢٠٠٢)، وراشد (٢٠٠٢)، والكندري (٢٠٠٠) أن تحسين الكفاءة الإنتاجية للمؤسسة المدرسية يتوقف على كفاءة المعلم في تنفيذ برامجها التربوية والتعليمية، وأن معلم القرن الحادي والعشرين يجب أن يكون قائداً مهنياً، وخبيراً محترفاً، وقادراً على القيام بالأدوار التعليمية، والتربوية، والإدارية، والاجتماعية، والإنسانية، وأن يمتلك الكفايات العلمية التي تؤهله للتعامل الكفء مع معطيات التكنولوجيا الحديثة كالحاسوب، والإنترنت، وتوظيفها بصورة سليمة في مجال تخصصه في عصر يعج بمختلف وسائل الاتصال، والأقمار الاصطناعية .

ونظراً لأهمية الدور التربوي الذي يقوم به معلم التربية الرياضية في المدرسة، فإنه يجب الاهتمام بعملية تدريبه أثناء الخدمة، حتى يمكنه ملاحقة مستحدثات العصر في المجال التربوي والتعليمي بشكل عام، والتنمية المهنية في مجال التربية الرياضية بشكل خاص، على أن ينظر إلى التدريب أثناء الخدمة كجزء من التربية المستمرة للمعلمين طيلة ممارستهم للمهنة يتم من خلاله تحديث معارفهم، وصقل خبراتهم ، ومهاراتهم المهنية، وتحسين فاعلية العملية التعليمية. كما أن هذا النوع من التدريب يعد بمثابة توجيه المعلمين و تحفيزهم إلى تنميتهم الذاتية طوال مدة خدمتهم في المهنة.

تؤكد مارجريت (Margaret,1988) أن التدريب أثناء الخدمة يعد نمطاً من التعليم يتم التخطيط له وفقاً لمنهج علمي حتى يمكن قياس فعاليته. كما أن هذا النوع من التدريب يسمح للعاملين تحقيق أهم الأهداف التالية : أداء العمل المطلوب بمستوى جيد، وتعلم طرق جديدة تزيد من كفاءة العمل، والتزود بمعلومات وأسس ترتبط بطرق الأداء الفني للعمل المطلوب إنجازه .

كما يؤكد عليش (١٩٨٥) أن التدريب الفعّال له منافع ومزايا متعددة، يمكن تلخيصها في الآتي: النهوض بالإنتاج كماً ونوعاً، وتخفيض عدد الحوادث والمشكلات، وتقليل الأعباء عن المشرفين، ورفع الروح المعنوية لدى العاملين .

لذا يأمل الباحث من خلال هذه الدراسة، والدراسات اللاحقة مزيدا من الاهتمام لقضايا التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية في مملكة البحرين من قبل المهتمين والمسئولين عن إعداد المعلم وتدريبه، كما يرى الباحث أن إجراء مثل هذه الدراسات يُعدُّ مجالاً خصباً لتشخيص وتحليل واقع التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية، ومن ثَمَّ مساعدة أصحاب القرار في التخطيط، والتوجيه، والتقويم للتدريب أثناء الخدمة بهدف التعديل، والتحسين، والتطوير والتغيير إذا لزم الأمر.

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية في مملكة البحرين، وذلك من خلال:

- التعرف على أهداف التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية.

- التعرف على الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية.
- التعرف على أنواع البرامج التدريبية أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية.
- التعرف على وسائل التدريب أثناء الخدمة وأساليبه لمعلمي التربية الرياضية.
- التعرف على مشكلات التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية.

إجراءات الدراسة :

منهج الدراسة :

استخدام الباحث المنهج الوصفي المسحي؛ لملاءمته في حل مشكلة الدراسة.

مجتمع الدراسة :

تألف مجتمع الدراسة من معلمي التربية الرياضية في مراحل التعليم العام (المرحلة الابتدائية، والإعدادية، والثانوية) في مدارس وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين في العام الدراسي ٢٠٠٢–٢٠٠٣ ، والجدول رقم (١) يوضح مجتمع الدراسة، موزعاً بحسب المرحلة والجنس .

الجدول رقم (١)
توزيع معلمي التربية الرياضية بحسب المرحلة والجنس في مدارس التعليم العام بوزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين للعام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣م

المرحلة	عدد المدارس		عدد المعلمين	
	بنون	بنات	ذكور	إناث
الثانوية	١٤	١٧	٤٤	٤٨
الإعدادية	١٤	١٨	٤٥	٥٦
الابتدائية والإعدادية	١٤	٧	٤١	١٩
الابتدائية	٣١	٥٥	٧٧	١٤٦
ابتدائية (إدارة الإناث)	٢٨	_	_	٥٣
الإجمالي	١٠١	٩٧	٢٠٧	٣٢٢

الجدول رقم (٢)
توصيف عينة الدراسة بحسب المرحلة والجنس

المرحلة	عدد المعلمين				الإجمالي	
	ذكور	٪	إناث	٪	العدد	٪
الثانوية	١١	٨,٤٦	١٢	٩,٢٤	٢٣	١٧,٦٩
الإعدادية	١١	٨,٤٦	١٤	١٠,٧٦	٢٥	١٩,٢٣
الابتدائية الإعدادية	١٠	٧,٦٩	٥	٣,٨٥	١٥	١١,٥٤
الابتدائية	١٨	١٣,٨٤	٣٦	٢٧,٧٩	٥٤	٤١,٥٤
ابتدائية (إدارة الإناث)	_	_	١٣	١٠	١٣	١٠
الإجمالي	٥٠	٣٨,٤٩	٨٠	٦١,٥٥	١٣٠	١٠٠٪

عينة الدراسة:

اختار الباحث عينة عشوائية من معلمي التربية الرياضية ومعلماتها في مراحل التعليم العام بمدارس وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين، حيث بلغ العدد الإجمالي للعينة (١٣٠) معلماً ومعلمة . والجدول رقم (٢) يوضح توصيف عينة الدراسة بحسب المرحلة والجنس .

أدوات جمع البيانات :

قام الباحث بإعداد استبانة الدراسة وفقاً للإجراءات التالية :

بناء أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الكتب والمراجع العلمية وأدبيات التربية، وكذلك الاطلاع على الدراسات والبحوث في مجال التدريب أثناء الخدمة للمعلمين في المجال التربوي بشكل عام والتربية الرياضية بشكل خاص، قام الباحث بإعداد استبانة؛ لاستطلاع آراء المعلمين والمعلمات حول التدريب أثناء الخدمة في التربية الرياضية، وقد اشتملت استمارة الاستبانة على عدة مجالات، وهي على النحو الآتي:

١- أهداف برامج التدريب أثناء الخدمة، وقد تضمن (١٣) هدفاً.

٢- موضوعات برنامج التدريبات أثناء الخدمة، وقد تضمن (٤٩) موضوعا.

٣- أنواع برامج التدريبات أثناء الخدمة، وقد تضمن (٧) أنواع.

٤- أساليب تنظيم برامج التدريب، وقد تضمن (١٥) أسلوبا.

٥- المشكلات التي تواجه برنامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية، وقد تضمنت (١٥) مشكلة.

أولاً: صدق الأداة :

للتحقق من صدق محتوى أداة الدراسة تم عرضها على (١٠) من المحكمين المتخصصين التربويين في مجال التربية الرياضية من كلية التربية الرياضية للبنين في القاهرة بجامعة حلوان بجمهورية مصر العربية . من أجل إبداء رأيهم حول المجالات التي سوف تتضمنها الاستبانة، وكذلك حول المفردات المدرجة داخل كل مجال من حيث مناسبتها للمجال، وكذلك سلامة اللغة ووضوحها، و إمكانية قدرة الاستبانة على استخدام ميزان تقدير ثلاثي(موافق/موافق إلى حد ما / غير موافق).

وفي ضوء الآراء والمقترحات التي أدخلها المحكمون على الأداة، قام الباحث بعمل التعديلات اللازمة؛ لتصبح الأداة في صورتها النهائية، وجاهزة للتطبيق.

ثبات الأداة:

تم تطبيق الاستبانة، و إعادة تطبيقها على عينة من معلمي التربية الرياضية.بمدة زمنية قدرها عشرة أيام، ومن ثم تم احتساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني باستخدام (معامل بيرسون)، والذي بلغ (٠,٨٤) وهذه النتيجة تشير إلى معامل ثبات مناسب.

وفي ضوء صدق أداة الدراسة وثباتها، يمكن القول: إن الأداة تتمتع بدلالات صدق وثبات مناسبة لأغراض الدراسة.

الخطة الإحصائية للدراسة:

للحصول على النتائج المستهدفة في هذه الدراسة، تم استخدام أنسب الأساليب الإحصائية المتمثلة في رصد التكرارات، وكذلك حساب النسبة المئوية لها .

نتائج الدراسة و تفسيرها :

أسفرت الدراسة عن نتائج عديدة، وفيما يأتي عرض لأبرز هذه النتائج، مصنفة في البنود الخمسة الآتية:

أولاً : النتائج ذات الصلة بأهداف برنامج التدريب والخدمة لمعلمي التربية الرياضية :

يوضح الجدول رقم (٣) التكرارات والنسب المئوية للفقرات التي وردت ضمن قائمة أهداف البرامج التدريبية، بالإضافة إلى الدرجة الإجمالية لكل من هذه الأهداف من (٢٦٠) ومن (١٠٠) . ومن خلال هذا الجدول يتضح أن الأهمية النسبية للأهداف جاءت حَسَب حصول الأهداف على أعلى درجة من خلال التكرارات الواردة في الجدول، ومن ثَمَّ حَسَب الدرجة المئوية الإجمالية وذلك وفق الآتي:

١. زيادة الخبرات المنظمة، والارتقاء بمستوى أداء المعلم من خلال تنمية المعرفة والمعلومات والمهارات والقدرات، وحصل على درجة (٩٩,٢٣٪).
٢. التزود بالمهارات الجديدة من خلال الأجهزة الحديثة، ومستحدثات العصر في المجال التربوي والتعليمي (٩٩,٢٣٪).
٣. إحداث تغير إيجابي في سلوك المعلم واتجاهاته و تحفيزه نحو العمل (٩٩,٢٣٪).
٤. تحفيز المعلم إلى الأداء الجيد والمتميز (٩٨,٨٤٪).
٥. إعداد القيادات في الإشراف التربوي (٩٨,٤٦٪).
٦. زيادة الكفاءة الإنتاجية للمعلم من خلال تنمية كفاءته التدريبية و التدريسية، مما يؤدي إلى تحسين عملية التعليم (٩٨,٠٧٪).
٧. اكتساب الخبرة؛ للتغلب على المشكلات التي تواجه المعلم في مجال عمله (٩٨,٠٧٪).
٨. تقريب الفجوة بين النظرية والتطبيق في التربية الرياضية(٩٨,٠٧٪).
٩. العمل على تطوير النواحي البدنية، والمهارية، والتدريبية، والمعرفية لدى المعلم (٩٨,٠٧٪).
١٠. إعداد القيادات التربوية في الإدارة التعليمية (٩٧,٦٩٪).
١١. الاطلاع على كل ما هو جديد ومفيد في علوم التربية البدينة والرياضية المتعلقة بالرياضة المدرسية (٩٦,٥٪).
١٢. العمل على زيادة الكفايات المهنية للمعلم (٩٦,١٥٪).
١٣. رفع كفاءة المعلم في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرجوة (٩٥٪).

الجدول رقم (٣)

أهداف برنامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية

الأهداف	موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق		الدرجة الإجمالية من ٢٦٠	الدرجة المئوية الإجمالية
	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
١. زيادة الكفاءة الإنتاجية للمعلم من خلال تنمية كفاءته التدريبية مما يؤدي إلى تحسين عملية التعليم	١٢٥	٩٦	٥	٤			٢٥٥	٩٨,٠٧
٢. تحفيز المعلم إلى الأداء الجيد والمتميز	١٢٧	٩٧,٧	٣	٢,٣			٢٥٧	٩٨,٨٤
٣. زيادة الخبرات المنظمة والارتقاء بمستوى أداء المعلم من خلال تنمية المعرفة والمعلومات والمهارات والقدرات	١٢٨	٩٨,٧	٢	١,٥			٢٥٨	٩٩,٢٣
٤. رفع كفاءة المعلم في تحقيق الأهداف التربوية التعليمية المرجوة	١٢٠	٩٢,٣	٧	٥,٤	٣	٢,٣	٢٤٧	٩٥
٥. الاطلاع على كل ما هو جديد ومفيد في علوم التربية البدنية والرياضية المتعلقة بالرياضة المدرسية	١٢٣	٩٤,٦	٥	٤	٢	١,٤	٢٥١	٩٦,٥
٦. تقريب الفجوة بين النظرية والتطبيق في التربية الرياضية	١٢٥	٩٦	٥	٤			٢٥٥	٩٨,٠٧
٧. التزود بالمهارات الجديدة من خلال الأجهزة الحديثة ومستحدثات العصر في المجال التعليمي والتربوي	١٢٨	٩٨,٥	٢	١,٥			٢٥٨	٩٩,٢٣
٨. العمل على زيادة الكفايات المهنية للمعلم	١٢٢	٩٣,٨	٦	٤,٦	٢	١,٦	٢٥٠	٩٦,١٥
٩. العمل على تطوير النواحي البدنية والمهارية والمعرفية لدى المعلم	١٢٥	٩٦	٥	٤			٢٥٥	٩٨,٠٧
١٠.إحداث تغير إيجابي في سلوك المعلم واتجاهاته و تحفيزه نحو العمل	١٢٨	٩٨,٥	٢	١,٥			٢٥٨	٩٩,٢٣
١١.إعداد القيادات التربوية في الإدارة التعليمية	١٢٤	٩٥,٣	٦	٤			٢٥٤	٩٧,٦
١٢.إعداد القيادات في الإشراف التربوي	١٢٦	٩٧	٤	٣			٢٥٦	٩٨,٤
١٣.اكتساب الخبرة للتغلب على المشكلات التي تواجه المعلم في مجال عمله	١٢٥	٩٦	٥	٤			٢٥٥	٩٨,٠٧

ن(١٣٠)

انطلاقاً من أهداف الدراسة توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج التي تحقق تلك الأهداف. حيث توصلت الدراسة إلى تحديد أهداف التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية، وتحديد احتياجات المتدربين من الموضوعات التي يجب أن تتضمنها البرامج التدريبية، وكذلك تم التوصل إلى أنواع البرامج التدريبية، و أساليب تنظيم البرامج التدريبية،

وكذلك المشكلات التي تواجه البرامج التدريبية أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية.

هذا ما أكده مدلى موست وآخرون (Middle Must et al.,1983) والذين أوضحوا أن نجاح برامج التدريب يرتبط باتخاذ مسئولي التدريب الخطوات العلمية التالية:

١. تحديد احتياجات المتدربين.
٢. تحديد أهداف التدريب.
٣. اختيار محتوى البرنامج في ضوء المبادئ والنظريات ذات العلاقة بموضوعات التدريب.
٤. اختيار أساليب التدريب.
٥. التقويم الفعال للنتائج، وذلك للحكم على درجة تحقيق البرنامج لأهدافه المحددة والمرجوة، ومدى استفادة المتدربين منه.

إن ما توصلت إليه الدراسة من أهداف التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية أكدته دراسة رفاعي (١٩٩٣) حيث أوضحت الدراسة أن الحاجة إلى التدريب تكون ناتجة من العديد من الأسباب التي من أهمها تهيئة العاملين للتكيف مع بعض أنواع التطوير أو التجديدات المتوقعة، وكذلك كما في حالة تخطيط المؤسسة لتطوير نظم العمل بها، أو التجديد في أساليب العمل والإنتاج، أو استحداث منتجات، أو خدمات جديدة، ويكون الهدف من هذا النوع من التدريب هو تفادي حدوث المشكلات في المستقبل بسبب التغيرات أو التجديدات المتوقعة.

كما أشارت ورقة العمل المقدمة من مكتب التربية العربية لدول الخليج (١٩٨٤) عن دراسة واقع إعداد المعلم بدول الخليج العربي التي عقدت بالدوحة إلى أن أهم أهداف تدريب المعلمين أثناء الخدمة بدول الخليج هي معاونة المعلمين على اكتساب معارف جديدة، ومهارات مهنية تساعدهم على أداء عملهم بطريقة أفضل، وتمكنهم من مسايرة التطورات العلمية والتقنية، والإفادة منها في أعمالهم الوظيفية، و رفع الروح المعنوية للمعلمين، والتدريب على أساليب التعلم الذاتي، ومساعدة المعلمين على اكتشاف مواهبهم، وإمكاناتهم، وقدراتهم الذاتية.

كما أوضحت دراسة الحماحمي والمهندس (١٩٩٩) أن أهم الاحتياجات التدريبية للقادة في مجال الشباب والرياضة تمثلت في تطوير المهارات، وتنمية المعلومات، وتحسين مستوى الأداء في العمل، وتنمية الاتجاهات السلوكية الإيجابية نحو العمل .

ثانياً : النتائج ذات الصلة باحتياجات معلمي التربية الرياضية من مواد علمية خلال التدريب أثناء الخدمة :

يوضح الجدول رقم (٤) التكرارات والنسب المئوية للفقرات التي وردت ضمن قائمة الاحتياجات، بالإضافة إلى الدرجة من ٢٦٠ ، والدرجة المئوية لكل من هذه الفقرات .

الجدول رقم (٤)

احتياجات معلمي التربية الرياضية من مواد علمية خلال التدريب أثناء الخدمة

التسلسل	المواد	موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق		الدرجة الإجمالية من ٢٦٠	الدرجة المئوية الإجمالية
		ك	٪	ك	٪	ك	٪		
١.	التجديدات والاتجاهات المعاصرة في التربية البدنية والرياضة	١١٨	٩٠,٨	١٠	٧,٧	٢	١,٥	٢٤٦	٩٤,٦
٢.	دراسات متقدمة في تدريس التربية البدنية والرياضية	١٢٥	٩٦	٥	٤			٢٥٥	٩٨,٠٧
٣.	دراسات متقدمة في بناء وتطوير مناهج التربية البدنية والرياضة	١٢٢	٩٤,٧	٨	٥,٣			٢٥٢	٩٦,٩
٤.	دور التربية الرياضية المدرسية في مواجهة المشكلات المعاصرة للمجتمع	١١٠	٨٤,٦	١٣	١٠	٧	٥,٤	٢٣٣	٨٩,٦
٥.	دراسات في التربية الرياضية المقارنة	١٠٥	٨٠,٧	٢٠	١٥,٣	٥	٤	٢٣٠	٨٨,٤
٦.	مشكلات التربية الرياضية المدرسية	١٢٥	٩٦	٥	٤			٢٥٥	٩٨,٠٧
٧.	إدارة بالأهداف	١٢٥	٩٦	٥	٥,٤			٢٥٥	٩٨,٧
٨.	إدارة التغيير	١٢٠	٩٢,٣	٧	٧,٧	٣	٢,٣	٢٤٧	٩٥
٩.	إدارة الأزمات	١١٨	٩٠,٧	١٠	١٣,٨	٢	١,٦	٢٤٦	٩٤,٦
١٠	إدارة الاجتماعات	١٠٧	٨٢,٣	٤	٣	١٩	١٤,٧	٢١٨	٨٣,٨
١١	اتخاذ القرار	١٢٦	٩٧	٤	٣			٢٥٦	٩٨,٤٦
١٢	القيادة الفعالة	١٢٨	٩٨,٥	٢	١,٥			٢٥٨	٩٩,٢٣
١٣	إدارة الجودة	١٢٥	٩٦	٥	٤			٢٥٥	٩٨,٠٧

المجلد 5 العدد 4 ديسمبر 2004

يتبع الجدول رقم (٤)

١٤	العلاقات العامة	١٢٧	٩٧,٧	٣	٢,٣			٢٥٧	٩٨,٨٤
١٥	التسويق في المجال الرياضي	١٢٤	٩٥,٣	٦	٤,٧			٢٥٤	٩٧,٦٩
١٦	تنظيم و إدارة المنشآت الرياضية	١٢٨	٩٨,٥	٢	١,٥			٢٥٨	٩٧,٣٠
١٧	تنظيم و إدارة الدورات والبطولات الرياضية	١٢٧	٩٧,٧	٣	٢,٣			٢٥٧	٩٩,٢٣
١٨	تكنولوجيا المعلومات	١٢٥	٩٦	٥	٤			٢٥٥	٩٨,٨٤
١٩	تنظيم و إدارة المهرجانات	١٢٤	٩٥,٣	٦	٤,٧			٢٥٤	٩٨,٧٠
٢٠	تنظيم و إدارة المعسكرات	١٢٣	٩٤,٦	٧	٥,٤			٢٥٣	٩٧,٦٩
٢١	تنظيم و إدارة الأنشطة والبرامج المدرسية	١١٠	٨٤,٦	١١	٨,٤٦	٩	٦,٩	٢٣١	٩٧,٣٠
٢٢	دراسات في التربية الحركية للأطفال	١١٢	٨٦	٨	٦,٣	١٠	٧,٧	٢٣٢	٨٨,٨
٢٣	دراسات في البحث العلمي في التربية البدنية والرياضية	١٢٧	٩٧,٧	٣	٢,٣			٢٥٧	٨٩,٨٤
٢٤	دراسات التقويم والقياس في التربية البدنية والرياضية	١٢٦	٩٧	٤	٣			٢٥٦	٩٨,٨٤
٢٥	موضوعات في التربية الصحية	١١٢	٨٦	٥	٤	١٣	١٠	٢٢٩	٨٨
٢٦	الأمان والسلامة	١٢٤	٩٥,٣	٦	٤,٧			٢٥٤	٩٧,٣٠
٢٧	إصابات الملاعب	١٢٤	٩٥,٣	٦	٤,٧			٢٥٤	٩٧,٦٩
٢٨	موضوعات في الطب الرياضي	١١٨	٩٠,٨	١٢	٩,٢			٢٤٨	٩٥,٣
٢٩	موضوعات في فسيولوجيا الرياضة	١١٥	٨٨	١٠	٧,٧	٥	٤,٣	٢٤٠	٩٢,٣
٣٠	الرياضة للجميع	١٢٧	٩٧,٧	٣	٢,٣			٢٥٧	٩٨,٨٤
٣١	تنظيم إدارة الأنشطة الترويحية	١٢٣	٩٤,٦	٧	٥,٤			٢٥٣	٩٧,٣
٣٢	علم النفس الرياضي	١٢٨	٩٧,٧	٢	١,٥			٢٥٨	٩٩,٢٣
٣٣	علم التدريب الرياضي	١٢٥	٩٦	٥	٤			٢٥٥	٩٨,٠٧
٣٤	الأنشطة التربوية الرياضية اللاصفية	١٢٧	٩٧,٧	٣	٢,٣			٢٥٧	٩٨,٧
٣٥	دورات في تحكيم الألعاب الرياضية الفردية والجماعية	١٢٤	٩٥,٣	٦	٤,٧			٢٥٤	٩٧,٧
٣٦	علم الحركة التطبيقي	١١٢	٨٦	٨	٦,٣	١٠	٧,٧	٢٣٢	٨٩,٢
٣٧	رياضة المعوقين	١١٥	٨٨,٥	١٠	٧,٧	٥	٤,٨	٢٤٠	٩٢,٣

يتبع الجدول رقم (٤)

٣٨	الألعاب الشعبية	١٠٣	٧٩	١٧	١٣	١٠	٨		٨٥,٧
٣٩	برامج تطبيقية في تعليم المهارات الفنية في الألعاب الرياضية	١٢٤	٩٥,٣	٦	٤,٧			٢٥٤	٩٧,٦
٤٠	موضوعات في علم الاجتماع	١١٥	٨٨,٥	١١	٨,٥	٤	٣	٢٤١	٩٣,٣
٤١	موضوعات في الانتقاء الرياضي	١١٨	٩٠,٨	١٢	٩,٢			٢٤٨	٩٥,٣
٤٢	القياسات الجسمية	١٠٥	٨٠,٧	٢٠	١٥,٣	٥	٤	٢٣٠	٨٨,٤
٤٣	الأنماط الجسمية	١٠٥	٨٠,٧	١٥	١١,٦	١٠	٧,٧	٢٢٥	٨٦,٥
٤٤	الاختبارات الفسيولوجية	١٠٠	٧٧	٢٠	١٥,٣	١٠	٧,٧	٢٢٠	٩٢,٦
٤٥	اختبارات اللياقة البدنية	١٢٨	٩٨,٥	٢	١,٥			٢٥٨	٩٩,٢
٤٦	اختبارات المهارات الحركية	١٢٧	٩٧,٧	٣	٢,٣			٢٥٧	٩٨,٨
٤٧	اختبارات المهارات الفنية للألعاب الرياضية	١٢٨	٩٨,٥	٢	١,٥			٢٥٨	٩٩,٢
٤٨	الاختبارات النفسية	٧٠	٥٤	٥٠	٤٥,٣	١٠	٧,٧	١٩٠	٧٣,٧
٤٩	الإحصاء في المجال الرياضي	١٢٢	٩٤,٧	٨	٥,٣			٢٥٢	٩٦,٩

ن (١٣٠)

تبين من خلال الجدول رقم (٤) أن الأهمية النسبية لاحتياجات معلمي التربية الرياضية إلى مواد علمية خلال برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية من المواد العملية التي حصلت على أعلى درجات كانت حسب التالي:

- إن المواد التي حصلت على نسبة ٩٩,٢٣٪ هي اختبارات اللياقة البدنية، واختبارات المهارات الفنية للألعاب الرياضية، والقيادة الفعالة، وعلم النفس الرياضي.
- المواد التي حصلت على نسبة ٩٨,٨٤٪ دراسات في البحث العلمي في التربية البدنية والرياضية، والأنشطة التربوية الرياضية اللاصفية، واختبارات المهارات الحركية، والرياضة للجميع، والعلاقات العامة، وتكنولوجيا المعلومات.
- المواد التي حصلت على نسبة ٩٨,٤٦٪ هي : دراسات في التقويم والقياس في التربية البدنية، واتخاذ القرار.
- المواد التي حصلت على درجة ٩٨,٠٧٪ هي: دراسات متقدمة في تدريس التربية البدنية والرياضية، ومشكلات التربية البدنية والرياضية، الإدارة بالأهداف، وإدارة الوقت، وإدارة الجودة، وعلم التدريب الرياضي، وتنظيم وإدارة المهرجانات.
- الموضوعات التي حصلت على نسبة ٩٧,٦٩٪ هي : التسويق في المجال الرياضي،

وتنظيم وإدارة المعسكرات، وإصابات الملاعب، والأمان والسلامة، ودورات في تحكيم الألعاب الرياضية.

- المواد التي حصلت على نسبة ٣, ٩٧٪ هي : تنظيم و إدارة المنشآت الرياضية، تنظيم و إدارة الأنشطة الترويحية.
- المواد التي حصلت على نسبة ٩٢, ٩٦٪ هي: دراسات متقدمة في بناء وتطوير مناهج التربية الرياضية، والإحصاء في المجال الرياضي.

وأكد الحماحمي (١٩٩٥) أهمية انتقاء البرامج، وتحديد المواد التدريبية حسب الاحتياجات التدريبية و أهداف البرامج التدريبية، على أن تشمل البرامج معلومات مختارة، ومرتبطة بالعملية التدريبية، والتي تتضمن النظريات، والبحوث العلمية، والاتجاهات المستحدثة التربوية، والتعلمية، والإدارية في مجال التربية الرياضية المدرسية.

ثالثاً : النتائج ذات الصلة بأنواع برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية

الجدول رقم (٥) يوضح التكرارات والدرجة المئوية للفقرات التي وردت ضمن قائمة أنواع برامج التدريب أثناء الخدمة .

الجدول رقم (٥)

أنواع برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية

التسلسل	أنواع برامج التدريب	موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق		الدرجة الإجمالية من ٢٦٠	الدرجة المئوية الأجمالية
		ك	٪	ك	٪	ك	٪		
١.	التدريب في بداية الخدمة	١٢٧	٩٧, ٧	٣	٢, ٣			٢٥٧	٩٨, ٨٤
٢.	برامج التأهيل التربوي	١٢٤	٩٥, ٤	٦	٤, ٦			٢٥٤	٩٧, ٠٧
٣.	التدريب العلاجي (تصحيح قصور في المعلومات والمهارات)	١٢٠	٩٢, ٣	٧	٥, ٤	٣	٢, ٣	٢٤٧	٩٥
٤.	التدريب المتقدم (التحسين وزيادة المعلومات والمهارات)	١٢٨	٩٨, ٥	٢	١, ٥			٢٥٨	٩٩, ٢٣
٥.	إعادة التدريب (إحلال المهارات والمعلومات الجديدة بدل القديمة)	١٢٥	٩٦	٥	٤			٢٥٥	٩٨, ٠٧
٦.	التدريب من أجل التطوير والتحسين والترقية في الوظيفة	١٢٦	٩٦, ٩	٤	٣, ١			٢٥٦	٩٨, ٨٤
٧.	برامج إعداد القيادات التدريبية	١١٥	٨٨, ٤	١٥	١١, ٦			٢٤٥	٩٤, ٢٣

ن (١٣٠)

بالنسبة للأهمية النسبية لأنواع برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية، وذلك من خلال الجدول رقم (٥) تبين ما يلي:

التدريب المتقدم لتحسين وزيادة المعلومات والمهارات حصل على درجة (٩٩,٢٣٪) التدريب من أجل التطوير والتحسين والترقية في الوظيفة (٩٨,٨٤٪)، والتدريب في بداية الخدمة (٩٨,٨٤٪)، وبرامج التأهيل التربوي (٩٧,٠٧٪) وإعادة التدريب (إحلال المهارات والمعلومات الجديدة بدل القديمة) (٩٧,٠٧٪)، والتدريب العلاجي (تصحيح قصور في المعلومات والمهارات) (٩٥٪)، وبرامج إعداد القيادات التدريبية (٩٤,٢٣٪)

وأن ما توصلت إليه الدراسة بهذا الخصوص أوصى به المؤتمر العلمي (إعداد وتدريب المعلم العربي) الذي نظمته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٧٢) حيث أوصى المؤتمر بأن تشتمل برامج التدريب على برامج التجديد، وبرامج إعداد القيادات التدريبية، وبرامج التأهيل التربوي، برامج الترقية للوظائف العليا، وبرامج للموظفين الجدد.

كما أكد تريسي (١٩٩٠) أن المؤسسات الكبرى تقدم أربعة أنواع من برامج التدريب الرسمي يتميز كل نوع منها بأهدافه، وهذه البرامج تشمل التدريب في بداية الخدمة، والتدريب العلاجي، والتدريب المتقدم، و إعادة التدريب.

رابعاً : النتائج ذات الصلة بأساليب برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية

يوضح الجدول رقم (٦) التكرارات والنسب المئوية للفقرات التي وردت ضمن قائمة أساليب تلك البرامج. حيث تبين من الجدول رقم (٦) أن الأهمية النسبية لأساليب تنظيم برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية جاءت حسب التالي:

محاضرات تطبيقية عملية (٩٩,٢٣٪) ، والمشاهدة التطبيقية (٩٩,٢٣٪) ، والبعثات الدراسية (٩٨,٨٤٪) وتبادل الزيارات الميدانية (٩٨,٠٧٪)، ودورات دراسية داخل وخارج البحرين (٩٨,٨٤٪) والمناقشات العلمية (٩٨,٨٤٪)، والمحاضرات نظرية (٩٨,٠٧٪)، والندوات (٩٦,٩٢٪)، ورش العمل (٩٦,٦٥٪)،

والمؤتمرات (٩٦,٥٪)، والإشراف الفني والتربوي على المعلم (٩٥,٣٪)، ودورات طويلة المدى (٨٨,٤٦٪).

إن ما توصلت إليه الدراسة أكدته دراسة قطب (١٩٧٥) التي أشارت إلى أن التخطيط لبرامج التدريب ووسائل تنفيذها يعتمد على تحديد أساليب التدريب التي سوف يتم استخدامها في كل برنامج تدريبي، كالمحاضرة والمناقشة، والندوات، وورش العمل،

والبعثات الدراسية، والأفلام التعليمية، والزيارات الميدانية، ووسائل الاتصال.

كما أكدت دراسة شريف و سلطان (١٩٨٣) أنه تمكن تصنيف وسائل التدريب أثناء الخدمة وأساليبه على دراسة الحالة، والزيارات الميدانية،و المؤتمرات، وتمثيل الأدوار.

كما أكدت دراسة حمدان (١٩٩٥) أن مشرفي و معلمي التربية البدنية بالأردن أكدوا أن أكثر أساليب التدريب فعالية في دورات صقل وتطوير المعلمين هي الزيارات الميدانية، وورش العمل، وحلقات النقاش، وحضور المؤتمرات، والندوات العلمية، والكتب والمجلات المتخصصة.

كما أكد بروس و بفرلي (Bruce & Beverly,1980) من خلال دراستهما عن تحليل (٢٠٠) بحثٍ في مجال التدريب أثناء الخدمة أن البرنامج التدريبي الفعّال يتطلب توفير الإمكانات المادية، والوسائل التعليمية، وأجهزة التعليم الحديثة .

الجدول رقم (٦)

أساليب برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية

التسلسل	أساليب تنفيذ البرامج	موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق		الدرجة الإجمالية من ٢٦٠	الدرجة المئوية الإجمالية
		ك	٪	ك	٪	ك	٪		
١.	محاضرات نظرية	١٢٥	٩٦	٥	٤			٢٥٥	٩٨,٠٧
٢.	محاضرات تطبيقية (عملية)	١٢٨	٩٨,٥	٢	١,٥			٢٥٨	٩٩,٢٣
٣.	ورش عمل	١٢١	٩٣	٩	٧			٢٥١	٩٦,٥
٤.	ندوات	١٢٢	٩٣,٨	٨	٦,٢			٢٥٢	٩٦,٩٢
٥.	المشاهدة التطبيقية	١٢٧	٩٧,٧	٣	٢,٣			٢٥٧	٩٩,٢٣
٦.	مؤتمرات	١٢٠	٩٢,٣	١٠	٧,٧			٢٥٠	٩٦,٥
٧.	البعثات الدراسية	١٢٧	٩٧,٧	٣	٢,٣			٢٥٧	٩٨,٨٤
٨.	الأفلام التعليمية	١١٧	٩٠	١٠	٧,٧	٣	٢,٣	٢٤٤	٩٣,٨
٩.	المناقشات العلمية	١٢٧	٩٧,٧	٣	٢,٣			٢٥٧	٩٨,٨٤
١٠.	الإشراف الفني والتربوي على المعلم	١٢٠	٩٢,٣	٨	٦	٢	١,٧	٢٤٨	٩٥,٣
١١.	الزيارات الميدانية	١٢٥	٩٦	٥	٤			٢٥٥	٩٨,٠٧
١٢.	تبادل الزيارات الميدانية	١٢٧	٩٧,٧	٣	٢,٣			٢٥٧	٩٨,٤٦
	دورات دراسية داخل البحرين وخارجها								
١٣.	دورات قصيرة المدى	١٢٥	٩٦	٥	٤			٢٥٥	٩٨,٧
١٤.	دورات متوسطة المدى	١٢٧	٩٧,٧	٣	٢,٣			٢٥٧	٩٨,٨٤
١٥.	دورات طويلة المدى	١١٥	٨٨,٤	١٠	٧,٦	٥	٤	٢٤٠	٨٨,٤٦

ن (١٣٠)

خامساً: النتائج ذات الصلة بمشكلات التدريب أثناء الخدمة من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية

يوضح الجدول رقم (٧) التكرارات والنسب المئوية للفقرات التي وردت ضمن قائمة المشكلات .

الجدول رقم (٧)

مشكلات التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية

التسلسل	المشكلات	موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق		الدرجة الإجمالية من ٢٦٠	الدرجة المئوية الإجمالية
		ك	٪	ك	٪	ك	٪		
١.	قلة الميزانيات المخصصة للتدريب	١٢٠	٩٢,٣	١٠	٧,٧			٢٥٠	٩٦
٢.	عدم وجود وحدة خاصة للتدريب في الهيكل التنظيمي لإدارة التربية الرياضية	١١٥	٨٨,٤	١٠	٧,٧	٥	٣,٩	٢٤٠	٩٢,٣
٣.	محدودية التعاون والتنسيق بين وزارة التربية والتعليم والجامعة والمؤسسات التعليمية والتدريبية	١١٧	٩٠	١٣	١٠			٢٤٧	٩٥
٤.	عدم وجود أهداف واضحة للتدريب	١٢٤	٩٥,٣	٦	٤,٧			٢٥٤	٩٧,٦
٥.	عدم مراعاة الاحتياجات التدريبية إلى المعلمين	١٢٥	٩٦,١	٥	٣,٩			٢٥٥	٩٨
٦.	مقررات البرامج التدريبية غير وطيدة الصلة لما يحتاج إليه المعلم في المواقف التعليمية والتدريبية	١٢٨	٩٨,٥	٢	١,٥			٢٥٨	٩٩
٧.	عدم تصنيف المتدربين حسب الخبرة والتخصص	١٢٤	٩٥,٣	٦	٤,٧			٢٥٤	٩٧,٦
٨.	اقتصار محتوى البرامج التدريبية على الجانب النظري	١٢٣	٩٤,٦	٧	٥,٤			٢٥٣	٩٧,٣
٩.	عدم وجود دورات في البحث العلمي	١١٨	٩٠,٧	١٠	٧,٧	٢	١,٦	٢٤٦	٩٤,٦
١٠	عدم وجود دورات في الاختبارات والمقاييس	١١٩	٩١,٥	٨	٦,١	٣	٢,٤	٢٤٦	٩٤,٦
١١	عدم وجود دورات لتنمية القيادة التربوية	١١٥	٨٨,٤	١٠	٧,٧	٥	٣,٩	٢٤٠	٩٢,٣
١٢	عدم وجود حوافز معنوية ومادية	١٢٦	٩٦,٩	٤	٣,١			٢٥٦	٩٨,٤
١٣	عدم احتساب الدورات كإضافة جديدة إلى كفاءة المعلم يرقى بموجبها في السلم الوظيفي	١٢٧	٩٧,٦	٣	٢,٤			٢٥٧	٩٨,٨
١٤	عدم وجود تقويم متكامل للدورات التدريبية	١٢٠	٩٢,٣	١٠	٧٫٧			٢٥٠	٩٦
١٥	عدم وجود حلقات نقاشية مفتوحة في نهاية الدورة	١١٩	٩١,٥	٧	٥,٤	٤	٣,١	٢٤٥	٩٤

وبالنسبة لمشكلات التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية كما جاءت في الجدول رقم (٧) حسب أهميتها النسبية تبين ما يلي :

- مقررات البرامج التدريبية غير وطيدة الصلة لما يحتاج إليه المعلم في المواقف التعليمية والتدريبية (٩٩٪).
- عدم احتساب الدورات كإضافة جديدة إلى كفاءة المعلم يرقى بموجبها في السلم الوظيفي (٩٨,٨٪).
- عدم وجود حوافز معنوية ومادية (٩٨,٤٪).
- عدم مراعاة الاحتياجات التدريبية إلى المعلمين (٩٨٪).
- عدم تصنيف المتدربين حسب الخبرة والتخصص (٩٧,٦٪).
- اقتصار محتوى البرامج التدريبية على الجانب النظري (٩٧,٣٪).
- قلة الميزانيات المخصصة للتدريب (٩٦٪).
- عدم وجود تقويم متكامل للدورات التدريبية (٩٦٪).
- محدودية التعاون والتنسيق بين وزارة التربية والمؤسسات التعليمية والتدريبية والجامعة (٩٥٪).
- عدم وجود دورات في البحث العلمي، وعدم وجود دورات في الاختبارات والمقاييس وحصل كل منهما على نسبة (٩٤,٦٪).
- عدم وجود حلقات نقاشية مفتوحة في نهاية الدورة (٩٤٪).
- عدم وجود وحدة خاصة للتدريب في الهيكل التنظيمي لإدارة التربية الرياضية، وعدم وجود دورات لتنمية القيادة التربوية وحصل كل منهما على نسبة (٩٢,٣٪).

إن ما توصلت إليه الدراسة من المشكلات المرتبطة بالتدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية أكدته ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي التي نظمها مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٩٨٤) بالدوحة. حيث أوضحت الندوة أن أهم المشكلات التي تواجه أجهزة التدريب في دول الخليج العربي هي عدم كفاية القيادات الفنية في الإدارات العامة لتدريب المعلمين، وكذلك عدم وجود مراكز تدريبية في بعض المناطق التعليمية. وكذلك قلة الإمكانات المالية الموجودة للتدريب.

كما أوضحت دراسة راشد (١٩٩٠) أن أهم المعوقات التي تواجه التدريب أثناء الخدمة للمعلمين هي: عدم توافر الاعتمادات المالية المناسبة للبرامج التدريبية، وعدم تقويم البرامج التدريبية لمعرفة مدى الاستفادة التي عادت منها على المعلمين، وعدم النظرة الجدية من قبل المسئولين للبرامج التدريبية، وعدم وجود الحوافز المتمثلة في العلاوات والترقيات للمتدربين.

كما أشار بشارة (١٩٨٦) إلى أن أهم المشكلات التي تواجه التدريب أثناء الخدمة تتمثل في عدم التنسيق الجيد والفعال، وكذلك التكامل بين إدارات التدريب والمؤسسات الأخرى التي تتعاون معها؛ لإنجاز برامجها ومشروعاتها كالجامعات، ومراكز البحوث والدراسات، ونقابات المعملين.

ويذكر ماك جتكرك (Mc Getkrick,1996) أن للجامعة دوراً مهماً وحيوياً في إعداد المعلم، كما يضيف أنه لم يعد يكفي أن تكون هناك بداية أكاديمية جامعية جيدة، بل لابد من الاستمرار في التطوير؛ لمواكبة التغير السريع في التكنولوجيا، والأفكار، والمفاهيم والأساليب التربوية المتجددة. وهذا الاستمرار في الإعداد للمستقبل لا يمكن أن يتم دون تأسيس علاقة متبادلة و شراكة بين مؤسسات التعليم الجامعي من جهة، والوزارة و المدارس بكل مراحلها التعليمية من جهة أخرى.

كما أوضح حسنين والخولي (٢٠٠١) أن المشكلات المرتبطة بالتدريب أثناء الخدمة، تمثلت في قلة الوقت المتاح لهذه البرامج، وتفاوت التأهيل والخبرة المهنية بين العاملين في المجال الرياضي (التدريب، والتدريس، والإدارة).

التوصيات:

استناداً إلى نتائج هذه الدراسة ، تمكن الباحث من الوصول إلى التوصيات التالية :

١. توفير النمو المهني للمعلمين من خلال المزيد من الدورات التدريبية أثناء الخدمة، والتي يمكن من خلالها التركيز على العلاقات الإنسانية والشخصية لتقرير الرضا الوظيفي للمعلمين.

٢. ضرورة إنشاء وحدة متخصصة لتدريب معلمي التربية الرياضية أثناء الخدمة؛ لتتولى التنظيم، والإدارة، والإشراف على التدريب أثناء الخدمة، ومن أجل زيادة الميزانية المخصصة للتدريب.

٣. ضرورة بناء البرامج التدريبية حسب الاحتياجات التدريبية إلى المعلمين، والمؤسسة التعليمية، ووزارة التربية والتعليم في ضوء النظرة المستقبلية .

٤. ضرورة تدريب المعلمين على التقنيات التربوية، والتعلم الإلكتروني؛ لمجارة تطور وتقدم العصر.

٥. ضرورة التكامل بين التدريب ما قبل الخدمة و أثناء الخدمة، ووضع آلية محكمة؛ لتفعيل ذلك التكامل بين الجامعة ووزارة التربية والتعليم.

٦. وضع نظام للحوافز المادية والمعنوية؛ لتشجيع انخراط المعلمين في البرامج التدريبية أثناء الخدمة .

٧. تشجيع نظام البعثات الداخلية للمعلمين المتميزين؛ للحصول على الدراسات العليا.

٨. تشجيع نظام البعثات الخارجية للمعلمين المتميزين؛ للاطلاع على خبرات الدول المتقدمة في مجال التربية البدنية والرياضية.

٩. زيادة الاتصال، والتعاون، والتنسيق مع بيوت الخبرة في مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة على المستوى الخليجي, والعربي, والدولي؛ للاستفادة من الخبرات المتقدمة.

١٠. وضع الخطط السنوية لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، على أن تكون الدورات ذات طابع نظري وعملي تطبيقي في علوم التربية البدنية والرياضية، بحيث يسهل استخدامها واستيعابها وتوظيفها مهنياً.

١١. أن تهتم الدورات التدريبية بحل مشكلات المعلمين سواء فيما يتعلق بالمواقف التعليمية أو المهنية داخل مؤسسة العمل، أو ما يتعلق بالنمو الشخصي للمعلمين.

١٢. إعداد نظام متكامل وشامل لتقويم المتدربين من خلال المشاركة والتقارير، ومدى استيعاب المتدربين حسب الكفايات التدريبية المقررة في الدورة والتقويم النهائي.

١٣. عقد الندوات والمؤتمرات؛ لدعم كفاية الأجهزة، والأدوات المسئولة عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وكذلك من أجل إعداد المناهج والبرامج في مجال التدريب أثناء الخدمة.

١٤. استخدام أفضل الأساليب؛ لنجاح البرامج التدريبية أثناء الخدمة للمعلمين من

محاضرات، وورش العمل، و استخدام تكنولوجيا المعلومات، العصف الذهني، والزيارات الميدانية، وتمثيل الأدوار، والمباريات الإدارية.

١٥. التركيز على الدورات التدريبية التي تزيد من الكفايات التعليمية والتدريبية، مثل : البحث العلمي، والاختبارات ،والمقاييس، والكفايات القيادية، والتمرس على الاختبارات البدنية المهارية والنفسية.

١٦. التأكيد من خلال الدورات التدريبية على تنمية الإبداع، والابتكار، والتفكير العلمي المنطقي لدى المعلم، وتعزيز ثقافة الإنتاج، وتقدير العمل، والتأكيد على التعليم، والتدريب الذاتي والمستمر.

١٧. العمل على تنظيم دورات تدريبية متخصصة؛ لإعداد قيادات وطنية في مجال تدريب المعلمين على المستوى النظري والعملي في طرق التدريس، والإدارة، والتحكيم، والتدريب في مختلف الألعاب الرياضية.

المراجـع

بشارة، جبرائيل .(١٩٨٦). **تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية**. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

تريسي، وليم .(١٩٩٠). **تصميم نظم التدريب والتطوير**. ترجمة سعد أحمد الجبالي. الرياض. المملكة العربية السعودية: معهد الإدارة العامة، الإدارة العامة للبحوث.

حسين، إسماعيل محمد عثمان .(١٩٩٢). **إدارة الموارد البشرية** . القاهرة : دار النهضة العربية .

حسين، عبد الفتاح دياب .(١٩٩٧). إدارة الموارد البشرية. القاهرة: شركة البراء.

الحماحمي، محمد محمد .(١٩٩٥). التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية وفقا لبرامج المعلمين المبنية على الكفاية في ضوء التنمية البشرية . القاهرة. جامعة حلوان. كلية التربية الرياضية للبنين. بحوث المؤتمر العلمي الدولي (التنمية البشرية واقتصاديات الرياضة التجسيدات والطموحات). **المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية**. (عـدد خـاص). ص ص،٢٥٥-٢٩٣ .

الحماحمي، محمد و المهندس، سهير .(١٩٩٩). **دراسة تحليلية لبرامج التدريب أثناء الخدمة في مجال الشباب والرياضة**. القاهرة. جامعة حلوان، كلية التربية الرياضية للبنين. المؤتمر العلمي الدولي «التربية البدنية والرياضية بين النظرية والتطبيق». ص ص، ٢٧٣-٣١١.

حمدان، ساري أحمد .(١٩٩٥). دراسة مقارنة بين اتجاهات المشرفين والمعلمين نحو دورات صقل وتطوير معلمي التربية الرياضية بالأردن. القاهرة. جامعة حلوان. **المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية، ٢٤**. ص ص، ١١٢-١٣٦ .

حمدان، محمد زياد .(١٩٩٣). تطوير المعلمين وظيفياً أثناء الخدمة، مفهومه واقتراح لتخطيط وتنفيذ برامجه الإدارية. **الإداري** .(سلطنة عمان). معـهد الإدارة الـعامـة (٥٢)، ١١٣-١١٤.

راشد، علي .(٢٠٠٢). **خصائص المعلم العصري وأدواره (الإشراف عليه وتدريبه)**. القاهرة: دار الفكر العربي.

راشد، علي .(١٩٩٠). **واقع إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة وأهم المعوقات من خلال آراء المعلمين (دراسة ميدانية)**. الإسكندرية. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. المؤتمر العلمي الثاني . (إعداد المعلم التراكمات والتحديات).

رفاعي، محمد رفاعي .(١٩٩٣). **إدارة الأفراد**. القاهرة: الأهرام.

السليطي، حمد علي .(١٩٩٧). **التعليم في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية من منظور عالمي ودوره في التنمية البشرية**. سلسلة الدراسات والبحوث العلمية. المنامة . مملكة البحرين: مركز البحرين للدراسات والبحوث.

شريف، غانم سعيد وسلطان، حنان عيسى .(١٩٨٣). **الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة**. الرياض. المملكة العربية السعودية: دار العلوم للطباعة والنشر.

صبحي، محمد حسانين و الخولي، أمين أنور .(٢٠٠١). **برامج الصقل والتدريب أثناء الخدمة للعاملين في التربية البدنية والرياضة والترويح والإدارة الرياضية والطب الرياضي والإعلام الرياضي والعلاقات العامة والرياضة للجميع**. القاهرة: دار الفكر العربي.

العبد الله، إبراهيم يوسف .(٢٠٠٢). **رفع الكفاءة الإنتاجية للمؤسسة المدرسية**، بيروت. لبنان: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر.

عبدالدايم، عبد الله .(١٩٩٣). **رفع مستوى المعلمين أثناء الخدمة إلى مستوى الدرجة الجامعية الأولى: تجارب عربية وعالمية**. تونس: جامعة الدول العربية.

عليش، محمد ماهر .(١٩٨٥). **إدارة المواد البشرية**. الكويت: وكالة المطبوعات.

قطب، يوسف صلاح الدين .(١٩٧٥). **التخطيط لتدريب المعلمين أثناء الخدمة وتنظيم الأجهزة المشرفة عليه**. مملكة البحرين. مجلد حلقة المسئولين عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة. المؤتمر الدولي للتربية الخامس والثلاثون في جنيف. ص ص، ٨٠–١٠٥ .

الكندري، جاسم يوسف .(٢٠٠٠). موقع المنظومة التربوية كإستراتيجية وطنية من الإستراتيجيات العامة للدولة. **مجلة العلوم الاجتماعية، ٢٨**(٣)، ٢٨–٣٥.

الكندري، جاسم يوسف .(٢٠٠٢). إعداد المعلم بجامعة الكويت الواقع والمأمول. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٣ (٣)** ، ١٤–٣١ .

الكندري، جاسم يوسف و فرج، هاني عبدالستار .(٢٠٠١). الترخيص لممارسة مهنة التعليم (رؤية مستقبلية لتطوير مستوى المعلم العربي). **المجلة التربوية، ١٥** (٥٨)، ٥٤١٥ .

اللقاني، أحمد و الجمل، علي .(١٩٩٩). **معجم المصطلحات التربوية. المعرفة في المناهج وطرق التدريس.** القاهرة : عالم الكتب.

مكتب التربية العربي لدول الخليج .(١٩٨٤). **تدريب المعلمين أثناء الخدمة في دول الخليج العربي.** وقائع ندوة إعداد المعلمين بدول الخليج العربي. الدوحة.قطر .

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .(١٩٧٢). إعداد وتدريب المعلم العربي. **المجلة العربية للتربية،** ١٣، ٣٥٢٥ .

منظمة اليونسكو .(١٩٧٩). **الميثاق الدولي للتربية البدنية والرياضية.** باريس: مؤلف.

Blanksby,M.(1988).**Staff training : A librarian’s handbook** . London :New Castel A.Al Publishing.

Bruce, J., & Beverly. (1980). **Showers, improving in - service training the message of research educational leadership**. New York: Cambridge University Press.

Geary, A. R. (1995). **Training and development hand book** (3 rd ed) . New York: Mc Graw - Hill Book Com.

Jeffery, P. (1994). **Competitive advantage through people.** California: Management Review.

Margaret, B. (1988). **Staff traning: Alibrazian’s handbook.** London. NewCastel: AAL publishing

MC - Getkrick B. (1996). **Fostering partnership in school reforms. In Teachers Education and School Reform Forty third World Assembly (ICET)**. Oxford: Oxford University Press .

Middle- Must R.et al., . (1983). **Personnel management job, people and logic.** Englewood Cliffs: New Jersey: Prentice - Hall.

Oliva, P. (1982). **Developing curriculum**. Boston: Little & Brown.

Roman, H. (1992). **Dreaming and the art of leadership public utilities fortnightly.** Oxford : Pergamon Press.

Sergiovanni, T.J. (1995). **Value - edded leadership: How to get extraordinary performance in school**. New York: Mac, Millian.

Svatopluk, P. (1988). **In-service training of teacher - Issues and Trends Fifth All - European Conference of Educational Research Council of Europe**. Oct. 1988 .London.

تأثير مساقات الجمباز لكلية التربية الرياضية في تحسين المهارات التعليمية لطلبة التدريب الميداني

د. محمد علي أبو الكشك
قسم التربية البدنية
كلية التربية الرياضية
جامعة اليرموك
إربد – الأردن

تأثير مساقات الجمباز لكلية التربية الرياضية في تحسين المهارات التعليمية لطلبة التدريب الميداني

د. محمد علي أبو الكشك
قسم التربية البدنية
كلية التربية الرياضية
جامعة اليرموك
إربد – الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر مساقات الجمباز لكلية التربية الرياضية في تحسين المهارات التعليمية لطلبة التدريب الميداني، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً بين نظرة طلبة التدريب الميداني لأثر المساقات في تحسين المهارات التعليمية تعزى إلى متغيرات (الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص)، تكونت عينة الدراسة من (١٥١) طالبٍ وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة القصدية من الطلبة الذين سجلوا لمساق التطبيق الميداني. تم استخدام أداة قياس مكونة من (٢٨) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: مهارات التخطيط، ومهارات التنفيذ، ومهارات التقديم للتدريس.

أظهرت نتائج الدراسة أن هناك أثراً كبيراً لمساقات الجمباز في تحسين المهارات التعليمية لطلبة التدريب الميداني، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ل ≥ ٠,٠٥ في نظرة طلبة التدريب الميداني لأثر مساقات الجمباز في تحسين المهارات التعليمية تعزى إلى متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص.

وأوصت الدراسة بالاستمرار في تطبيق مساقات الجمباز مع العمل على التطوير العلمي المستمر، بالإضافة إلى إجراء دراسات تتبعية لمعرفة أثر مساقات الجمباز في تحسين العملية التعلمية والتدريبية.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٣/١٢/٦م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٤/٣/٢٣م

المجلد 5 العدد 4 ديسمبر 2004

The Effect of Gymnastics Courses at the Physical Education Faculty on Improving Instructional Skills of Field Training Students

Mohammed Ali Abu Al keshk
College of Physical Education
Yarmouk University
Irbid - Jordan

Abstract

This study aimed at knowing the effect of Gymnastics courses at the physical education faculty on improving the instructional skills of field training students, and at knowing whether there are statistically significant differences between the perspectives of the field practicing students with respect to the effect of the courses on enhancing the instructional skills due to the following variables: gender, grade level and specialization. The sample of the study consisted of 151 students chosen intentionally from those who registered for a field training course. A questionnaire constituted of 28 items distributed on the following three scales: planning skills, implementation skills, and introducing skills was constructed, and handed to the sample of the study.

Data analysis showed that there was a great impact of gymnastic courses on enhancing the instructional skills of field practicing students. Also the study showed that there was non-statistically significant difference at the 0.05 level of the perspective of field training students at the aerobic course of its effect on enhancing their instructional skills that could be attributed to gender, grade and specialization. Based on the results of the study, it was recommended that we must continue implementing the gymnastic courses, improving the quality of these courses at the same time, and to launching other studies about this issue.

تأثير مساقات الجمباز لكلية التربية الرياضية في تحسين المهارات التعليمية لطلبة التدريب الميداني

د. محمد علي أبو الكشك
قسم التربية البدنية
كلية التربية الرياضية
جامعة اليرموك
إربد – الأردن

المقدمة

تعد المرحلة الجامعية مرحلة مهمة لتأهيل الشباب؛ لتحمل المسئولية، ولكسب المعرفة الحقيقية، فيما يتعلق بمستلزمات العصر. كما أنها تعدّ مدّة إعداد للفرد، وتأهيله للقيام بواجباته نحو المجتمع . وهي مرحلة أيضاً يخضع فيها الفرد لتأهيله علمياً وثقافياً، بالإضافة إلى إعداده مسلكياً وأكاديمياً . فإعداد الطالب الجامعي وتأهيله أكاديمياً أصبحت من القضايا المهمة والملحة التي يدور حولها النقاش، وقد أدى هذا الاهتمام، كما يشير المؤمني (١٩٩٤) إلى محاولة دراسة البرامج التدريبية والتأهيلية، والبحث عن العوامل المؤثرة فيها، والعمل على تحسينها وتطويرها.

إن تطور العملية التعليمية لا يمكن أن يتحقق من خلال المنهج، ومستوى الطالب، ما لم يكن هناك تطور مصاحب في مستوى تأهيل المدرس قبل الخدمة التعليمية وخلالها، فالعملية التعليمية لا يمكن أن تتطور، وتحقق أهدافها، إلا إذا كان هناك تطور ملموس في المناهج وطرق التدريس، وأساليبها التعليمية (رتشي، ١٩٨٢).

ويسعى المعلم الكفء إلى أن يكون فاعلاً ومؤثراً دائماً، حيث تنبع رغبته من التزامه المهني بتقديم أفضل التربية والتدريس، ومن حاجته إلى مواجهة المهمة الملحة لتنظيم وإدارة الموقف الذي يجري فيه التعلم، بالإضافة إلى تدريس محتوى المادة، وكيفية جذب اهتمام الطلبة إلى هذا المحتوى، ويوائم مستويات التدريس مع الفروق بين الطلبة في تعليمهم المهارات الفنية للألعاب المختلفة (Kyriacou, 1995) .

وهذا ما أكده هاس (Hass, 1985) من أنه على واضعي المناهج، والكتب الدراسية وأدلتها بأن يركزوا على مواءمة مستويات التدريس، والاهتمام بتحديد الأهداف التعليمية

من خلال صياغتها بطريقة سلوكية واضحة، مع الالتزام بالخصائص والمعايير الفنية المتبعة لكل مادة دراسية.

ورياضة الجمباز هي أحد أنواع الرياضيات التي يؤدي فيها الجانب الفني دوراً مهماً وهذا ما يجعل القائمين على العملية التدريسية والتدريبية ملمين بالمتغيرات التي تمكن الطالب من أداء أفضل، فالتطور الذي حدث على مستوى الأداء هو نتيجة حتمية لتطور أساليب التدريب وطرق التدريس المبنية على أسس علمية.

فعملية التطوير التي حصلت في جميع الألعاب الرياضية في مختلف دول العالم لم يكن وليد الصدفة، وإنما لأسباب عديدة منها الاعتماد على البحوث العلمية.

ويشير الجنابي وخيون (١٩٩٣) إلى أن رياضة الجمباز من الفعاليات التي وصل فيها مستوى الأداء الفني للاعبين إلى حد كبير؛ نتيجة وضع المناهج العلمية، واستخدام وسائل تدريبية وتعليمية، إضافة إلى استخدام أجهزة وأدوات متطورة ساعدت المدرب على إنجاز ما يهدف إليه في وقت مبكر.

ومن هنا فإن المهمة الأساسية الأولى في كليات التربية الرياضية هو بناء وتطوير مستوى بدني ومهاري عالٍ للطلبة، وهذا لا يمكن أن يتم إلا من خلال مناهج دراسية موضوعة بشكل علمي ودقيق، ووسائل متنوعة تعمل على إيجاد علاقة ارتباطية قوية بين صفات اللياقة البدنية، ومفردات المنهج الموضوعة؛ لذلك تتجلى أهمية هذا البحث في معرفة أثر مساقات الجمباز في تحسين المهارات التعليمية لطلبة التدريب الميداني، وانعكاسها على العملية التربوية، حيث تعطينا مؤشراً واضحاً وعلمياً عن مدى مساهمة هذه المساقات بإكساب الطلبة للمهارات اللازمة في التدريس، وكشف نقاط القوة والضعف في المساقات المقررة لتعليم الجمباز في كلية التربية الرياضية. وقد أجريت دراسة حمادنة (١٩٩٦) التي هدفت إلى معرفة أثر البرنامج التدريبي في أثناء الخدمة في إكساب معلمي التربية الرياضية الكفايات المعرفية التي تتضمنها المادة التدريبية، استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وبلغت عينة الدراسة (١٨٧) معلم ومعلمة اختيروا بالطريقة العشوائية المنتظمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن للتدريب دوراً فاعلاً في تنمية الكفايات المعرفية لدى المعلمين.

وأجرى الديراني (١٩٩٦) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة فعالية برنامج تأهيل المعلمين في تحسين ممارساتهم التعليمية في مجالات التدريس الصفي، وأداء الصف، وحفظ

النظام والعلاقة مع الزملاء، والعلاقة مع الطلبة، وفهم النظام التربوي في الأردن، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة فعالية البرنامج في تحسين الممارسات التعليمية للمعلمين كانت عالية في جميع المجالات، باستثناء مجال تحسين فهم النظام التربوي في الأردن، فقد جاء متدنياً، كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين تصورات الدارسين لفعالية البرنامج في تحسين ممارساتهم التعليمية في بعض المجالات تعزى إلى متغير الجنس، والتخصص.

وقام كل من المغربي والرحاحلة (١٩٩٦) بدراسة هدفت إلى التعرف على تأثير تدريس مساق الإعداد البدني لمرتين في الأسبوع مقارنة مع ثلاث مرات على مستوى بعض عناصر اللياقة البدنية، استخدم الباحثان المنهج التجريبي، وبلغ عدد أفراد العينة (٢٢) طالباً قسموا إلى مجموعتين متكافئتين، وأظهرت نتائج الدراسة تحسين عناصر اللياقة البدينة عند مجموعتي الدراسة، وقد تميزت مجموعة اللقاء لمرتين في الأسبوع (الأحد، والثلاثاء) عن مجموعة ثلاثة لقاءات في جميع العناصر البدنية باستثناء عنصر القوة المميزة بالسرعة لصالح مجموعة ثلاثة لقاءات في الأسبوع (السبت، والأثنين، والأربعاء).

وفي دراسة أجراها رواحة (١٩٩٤) بهدف التعرف على آراء المعلمين والطلاب في مدى تلبية مساقات التربية المهنية ببرنامج التأهيل التربوي لحاجاتهم المهنية. تكونت عينة الدراسة من (٣٥٥) معلمٍ ومعلمة، من المشاركين في برنامج التأهيل التربوي. أظهرت نتائج الدراسة ضعف برنامج التأهيل في تلبية الحاجات التعليمية والفلسفية للتربية المهنية لدى المشاركين، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تلبية الحاجات التعليمية والفلسفية يمكن أن تعزى إلى أي من المتغيرات.

وقام بلعاوي (١٩٩٣) بدراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات طلبة الجامعتين الأردنية، واليرموك الذين يدرسون تخصص التربية الرياضية نحو المساقات التي تطرحها الجامعة لهم. وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٧) طالبٍ وطالبة تخصص تربية رياضية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلبة نحو المساقات التي تطرحها الجامعة لهم إيجابية، وأنها لا تختلف باختلاف الجامعة التي يدرس فيها الطالب؛ وذلك باستثناء الاتجاهات نحو المساقات العملية.

فقد تبين تفوق طلبة الجامعة الأردنية على طلبة جامعة اليرموك، وأشارت النتائج إلى وجود أثر للمستوى الدراسي، وللمعدل التراكمي في اتجاهات الطلبة نحو المساقات، وكان هناك أثر للتفاعل بين المستوى الدراسي، والمعدل التراكمي في اتجاهات الطلبة نحو المساقات العملية، بينما لم يكن للتفاعل بين المستوى الدراسي، والمعدل التراكمي أثر في كل من الاتجاهات نحو المساقات النظرية، والاتجاهات نحو المساقات بجزأيها النظري والعملي.

وفي دراسة أجرتها أوبريان (Obrian, 1993) بهدف الكشف عن إدراك المعلمين الحسي حول برنامج التدريب في أثناء الخدمة، ومدى تلبية البرامج التدريبية لحاجاتهم، أظهرت النتائج أن محتوى البرنامج التدريبي المقرر لم يلبِ حاجات المتدربين إلا إذا تم مناقشة الموضوع مسبقاً بين المتدربين، وضرورة إشراكهم في رسم إستراتيجيات البرنامج التدريبي بحيث يتناسب مع حاجاتهم.

كما أجرى هول (Hall, 1989) دراسة على عينة مكونة من (٧٤) معلماً ممن تم تأهيلهم وتدريبهم على طرق التدريس، بهدف بيان أثر الخبرة التدريسية العملية، في زيادة قدرة المعلمين على التكيف مع المواقف التعليمية، وتخفيض مستوى القلق لديهم.

وأشارت النتائج إلى أن تدريب المعلمين أدى إلى زيادة قدرتهم على التكيف مع المواقف التدريسية، ونقص في مستوى القلق لديهم.

نلاحظ مما سبق أن معظم الدراسات تناولت أثر البرامج التدريبية أثناء الخدمة في المعلمين، بالإضافة إلى اتجاهاتهم نحو بعض المساقات المطروحة في الجامعة، إلا أن هذه الدراسة جاءت مميزة من غيرها بأنها تخصصت في التعرف على أثر مساق الجمباز في إكساب الطلبة المهارات التعليمية .

مشكلة الدراسة وأسئلتها :

إن التخطيط السليم، وتحسين نوعية الإعداد للطلبة لا يمكن أن يكون من خلال المناهج الدراسية فحسب، بل يجب أن تكون المناهج مصدراً للمعلومات، وموجهة لاكتساب المعرفة وصياغة شخصية الطلبة؛ وذلك من خلال تحديد احتياجاتهم، واختيار الأنشطة التي تحقق طموحاتهم بشكل سليم، واختيار الأساليب والطرق الملائمة.

وفي ضوء خبرة الباحث في عمله المتعلق بتدريس مساقات الجمباز في كلية التربية الرياضية، لاحظ أن هناك اختلافاً في قدرات الطلبة حول عملية تعليم الجمباز، ولشعور الباحث بأهمية القيام بهذه الدراسة، ومدى الحاجة إليها في التعرف على أثر مساقات الجمباز في تحسين المهارات التعليمية لطلبة التدريب الميداني، إذ إنَّ هذه المساقات تسهم مع المساقات الأخرى في تحسين المهارات التعليمية، وأن هذه المساقات تعد البوتقة التي تنصهر فيها جميع الخبرات التي يخرج بها الطالب لأداء التدريب الميداني.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى ما يلي:

١. التعرف على أثر مساقات الجمباز بكلية التربية الرياضية في تحسين المهارات التعليمية لطلبة التدريب الميداني.
٢. التعرف على وجهة نظر طلبة التدريب الميداني لأثر مساقات الجمباز تبعاً للجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي.

تساؤلات البحث:

١. ما أثر مساقات الجمباز لكلية التربية الرياضية في تحسين المهارات التعليمية لطلبة التدريب الميداني ؟
٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في نظرة طلبة التدريب الميداني لأثر مساقات الجمباز في تحسين المهارات التعليمية ؟

محددات الدراسة :

اقتصرت هذه الدراسة على طلبة السنتين الثالثة والرابعة في كلية التربية الرياضية، والذين يخضعون لمساقات التدريب الميداني للعام الدراسي ٢٠٠٢ –٢٠٠٣م.

مصطلحات الدراسة :

- مساقات **الجمباز**: هي المواد الدراسية التي تنفذها كلية التربية الرياضية لتعليم الطلبة المهارات اللازمة لممارسة فعاليات الجمباز وتدريسها؛ وذلك برفع مؤهلات الطلبة إلى درجة البكالوريوس.

- المهارات **التعليمية** : هي مجمل الأنشطة التعليمية التي يقوم بها المدرس، أو طلابه، بإشرافه أثناء سير العملية التدريسية بهدف نمو الطلاب نمواً متكاملاً.

- طلبة **التدريب الميداني**: هم الطلبة الذين أنهوا معظم المساقات الإجبارية في الكلية، وسجلوا في مساقات التدريب الميداني للتطبيق العملي في المدارس.

الطريقة والإجراءات :

منهج الدراسة :

استخدم الباحث المنهج الوصفي لملاءمته وطبيعة هذه الدراسة .

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من طلبة كلية التربية الرياضية.

عينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية من طلبة السنتين الثالثة والرابعة، حيث بلغت (١٥١) طالبٍ وطالبة، ومن الذين سجلوا لمساق التدريب الميداني (١) والمساق التدريبي الميداني (٢) للفصلين الدراسيين الأول، والثاني للعام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣، والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد العينة في ضوء متغيرات الدراسة

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٧٩	٪ ٥٢,٤
	أنثى	٧٢	٪ ٤٧,٦
المستوى الدراسي	سنة ثالثة	٩٤	٪٦٢,٣
	سنة رابعة	٥٧	٪٣٧,٧
التخصص في البكالوريوس	جمباز	٥٢	٪٣٤,٤
	تخصص آخر	٩٩	٪٦٥,٦
المجموع		١٥١	٪ ١٠٠

أداة الدراسة :

قام الباحث بإعداد استبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات؛ وذلك بالرجوع إلى الدراسات والأدب التربوي، وتكونت أداة القياس من ثلاثة مجالات هي مهارات التخطيط، ومهارات التنفيذ للدرس، ومهارات التقويم. حيث تكونت من (٤٥) فقرة قبل عرضها على المحكمين.

صدق الأداة :

للتأكد من صدق الأداة قام الباحث بإجراء صدق المحتوى للأداة؛ وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين، والخبراء في كلية التربية الرياضية في جامعتي اليرموك، والأردنية، تخصص الجمباز وطرق التدريس، وفي ضوء معطيات التحكيم قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة على الأداة، حيث تم حذف بعض الفقرات، ونقل بعضها الآخر إلى مجالات أخرى، وأصبح عدد فقرات الأداة بعد التحكيم (٢٨) فقرة.

ثبات الأداة :

للتأكد من ثبات الأداة قام الباحث باستخدام طريقة الاختبار، وإعادة الاختبار؛ وذلك بتوزيعها على عينة مكونة من (٢٠) طالباً من خارج عينة الدراسة في مدة زمنية تقدر بثلاثة أسابيع بين التطبيق الأول، والتطبيق الثاني، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٩٢). كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي من خلال استخدام معادلة كرونباخ - ألفا، حيث بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٩٠) للأداة ككل، والجدول رقم (٢) يبين معاملات الثبات.

الجدول رقم (٢)
معاملات الثبات لكل مجال من مجالات الأداة

رقم المجال	المجال	كرونباخ ألفا	Test-Retest
١	مهارات التخطيط	٠,٩١	٠,٩٢
٢	مهارات التنفيذ	٠,٩٠	٠,٩٣
٣	مهارات التقويم	٠,٨٨	٠,٨٩
	المجموع الكلي	٠,٩٠	٠,٩٢

متغيرات الدراسة :

تشتمل هذه الدراسة على المتغيرات المستقلة والتابعة التالية :

أ. **المتغيرات المستقلة**، وتشمل :

- الجنس، وله مستويان :(ذكر، أنثى).
- المستوى الدراسي، وله مستويان :(سنة ثالثة، سنة رابعة).
- التخصص، وله مستويان :(جمباز، تخصص آخر).

ب. **المتغير التابع** : هو مجموع استجابات الطلبة لأداة الدراسة.

المعالجة الإحصائية :

تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة، حيث تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثلاثي.

ولقد اعتمد الباحث التصنيف التالي؛ لتحديد مدى الاستجابة لفقرات أداة الدراسة وفقاً للمتوسطات الحسابية:

- من ١ إلى ١,٤٩ تقابل أثر لمساقات الجمباز في تحسين المهارات التعليمية بدرجة قليلة جداً.
- من ١,٥٠ إلى٢,٤٩ تقابل أثر لمساقات الجمباز في تحسين المهارات التعليمية بدرجة قليلة.
- من ٢,٥٠ إلى٣,٤٩ تقابل أثر لمساقات الجمباز في تحسين المهارات التعليمية بدرجة متوسطة.
- من ٣,٥ إلى٤,٤٩ تقابل أثر لمساقات الجمباز في تحسين المهارات التعليمية بدرجة كبيرة.
- من ٤,٥٠ إلى ٥,٠٠ تقابل أثر لمساقات الجمباز في تحسين المهارات التعليمية بدرجة كبيرة جداً.

عرض النتائج:

أولاً : عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي ينص على: ما أثر مساقات الجمباز في كلية التربية الرياضية في تحسين المهارات التعليمية لطلبة التدريب الميداني؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة وحسب مجالاتها.

المجال الأول : مهارات التخطيط للتدريس :

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مهارات التخطيط للتدريس

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	تسهم مساقات الجمباز في تحديد الأهداف التعليمية الخاصة في ضوء الأهداف الخاصة.	٤,٥٠	٠,٨٠
٢	تزودني مساقات الجمباز في تحديد احتياجات الطلبة في ضوء خصائصهم النمائية.	٤,٥١	٠,٧٩
٣	لمساقات الجمباز أثر في صياغة الأهداف التعليمية صياغة سلوكية.	٤,٥٨	٠,٧٢
٤	تزودني مساقات الجمباز في تصنيف الأهداف التعليمية ضمن تصنيف بلوم.	٤,٣٠	٠,٨٣
٥	تقدم لي مساقات الجمباز كيفية تحديد الإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف.	٣,٩٢	٠,٨١
٦	تساعدني مساقات الجمباز في اختيار أنشطة تلائم قدرات الطلبة.	٤,٤٩	٠,٨٩
٧	تسهم مساقات الجمباز في كيفية استخدام الطرق والأساليب الخاصة في تعليم المهارات.	٣,٩٠	٠,٨٣
٨	تسهم مساقات الجمباز في تزويدي بوضع خطة فصلية تنظم تعليم المادة الدراسية.	٣,٧١	٠,٨٥
٩	تساعدني مساقات الجمباز على إعداد خطة يومية تتناسب مع الخطة السنوية.	٣,٨٥	٠,٨١
١٠	تقدم مساقات الجمباز لي طرق التقويم المناسبة لقياس مدى تحقق الأهداف.	٤,٢١	٠,٧٥
	المجموع الكلي	٤,٢٥	٠,٨٠

يتبين من خلال الجدول رقم (٣) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مهارات التخطيط للتدريس تراوحت ما بين (٣,٧١-٤,٥٨)، وأن الفقرة التي تنص على: «لمساقات الجمباز أثر في صياغة الأهداف التعليمية» حصلت على أعلى متوسطات هذا المجال، وقدره (٤,٥٨)، في حين حصلت الفقرة التي تنص على: «تسهم مساقات الجمباز في تزويدي بوضع خطة فصلية تنظم تعليم المادة الدراسية» على أدنى متوسطات هذا المجال، وقدره (٣,٧١) علماً أن المتوسط العام لهذا المجال قد بلغ (٤,٢٥) ويقع ضمن درجة كبيرة بالنسبة إلى مجال مهارات تنفيذ التدريس، توصلت الدراسة إلى ما يلي، كما هو موضح في الجدول رقم(٤).

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني في مجال مهارات تنفيذ التدريس

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	لمساقات الجمباز أثر في تقديم المادة التدريبية بشكل واضح ومنطقي.	٤,٣٨	٠,٧٩
٢	تزودني مساقات الجمباز في مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.	٤,٣٠	٠,٧٧
٣	هناك طرق مختلفة لمساقات الجمباز تعمل على إثارة الدافعية عند الطلبة للتعلم.	٤,٢٧	١,٠٢
٤	تساعدني مساقات الجمباز على توظيف الوسائل التعليمية في إطار الموقف التعليمي.	٤,٠١	٠,٨٣
٥	أعطتني مساقات الجمباز فكرة عامة في كيفية استخدام الأدوات اللازمة للدرس بشكل جيد.	٤,٣١	٠,٧٦
٦	تزودني في التدريب على استخدام أساليب تدريس تلائم الموقف التعليمي.	٤,٣٣	٠,٨٩
٧	تساعدني في كيفية التنوع في الأنشطة التعليمية بما يتلاءم واستعداد التلاميذ.	٤,٢٢	٠,٧٧
٨	تؤثر مساقات الجمباز في انتقاء الألفاظ والعبارات المناسبة التي أخاطب بها الطلبة.	٤,٠٢	٠,٩٧
٩	تقدم مساقات الجمباز لي كيفية العمل على توفير الجو المناسب أثناء عملية التعلم.	٤,٢٣	٠,٧٦
١٠	لمساقات الجمباز أثر علي في ربط موضوع الدرس الجديد بخبرات الطلاب السابقة.	٤,٤٠	٠,٧٧
	المجموع الكلي	٤,٢٣	٠,٨٢

يتضح من خلال الجدول رقم (٤) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال مهارات تنفيذ التدريس تراوحت ما بين (٤,٠١–٤,٤٠) وأن الفقرة التي تنص على: «لمساقات الجمباز أثر عليّ في ربط موضوع الدرس الجديد بخبرات الطلاب السابقة» على أعلى متوسطات هذا المجال، وقدره (٤,٤٠) في حين حصلت الفقرة التي تنص على: «تساعدني مساقات الجمباز في كيفية توظيف الوسائل التعليمية في إطار الموقف التعليمي» على أدنى متوسطات هذا المجال، وقدره (٤,٠١) علماً أن المتوسط العام لهذا المجال قد بلغ (٤,٢٣) ويقع ضمن درجة كبيرة، وبالنسبة لمجال مهارات التقويم فقد توصلت الدراسة إلى ما يلي، كما هو موضح في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مهارات التقويم

رقم الفقرة	الفقـــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	تزودني مساقات الجمباز في كيفية تطبيق أساليب التقويم لقياس مدى تحقيق الأهداف.	٤,١٥	٠,٩٢
٢	تساعدني مساقات الجمباز في استخدام النتائج التي توصل إليها بأدوات القياس في تحديد نواحي الضعف والقوة.	٣,٥٢	٠,٩٤
٣	بعد دراسة المساق أجد لدي القدرة على إعداد الاختبارات لتقويم أداء الطلبة في ضوء الأهداف الخاصة.	٤,١٠	٠,٨٥
٤	تزودني مساقات الجمباز في كيفية استخدام أساليب وطرق قياس مختلفة.	٣,٩٢	٠,٨٦
٥	تزودني مساقات الجمباز في كيفية استخدام التقويم المستمر أكثر الذي يحدث بعد كل خطوة.	٣,١٤	١,٠٥
٦	تساعدني مساقات الجمباز في القدرة على أن أخطط إجراءات علاجية في ضوء التغذية الراجعة.	٣,٠	١,٠٢
٧	ترشدني في كيفية استخدام سجلات تقويمية لحفظ البيانات لكل طالب ومدى تقدمه.	٢,٥٣	١,٠٤
٨	تساعدني على استخدام التقويم الختامي في نهاية الموقف التعليمي.	٤,٠١	٠,٨٨
	المجموع الكلي	٣,٥٥	٠,٩٨

يتضح من خلال الجدول رقم (٥) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال مهارات التقويم تراوحت ما بين (٢,٥١-٤,١٥) وأن الفقرة التي تنص على: « تزودني مساقات الجمباز في كيفية تطبيق أساليب التقويم لقياس مدى تحقيق الأهداف» على أعلى متوسطات هذا المجال، وقدره (٤,١٥) والفقرة التي تنص على: «ترشدني في كيفية استخدام سجلات تقويمية لحفظ البيانات لكل طالب ومدى تقدمه» على أدنى متوسطات هذا المجال، وقدره (٢,٥١) علماً أن المتوسط العام لهذا المجال قد بلغ (٣,٥٥) وهو يقع ضمن درجة كبيرة.

ثانياً : فيما يتعلق بالسؤال الثاني، والذي ينص على: «هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ل ≥ ٠,٠٥) في نظرة طلبة التدريب الميداني لأثر مساقات الجمباز في تحسين المهارات التعليمية تعزى إلى متغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الثلاثي، والجدول رقم (٦) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في ضوء متغيرات الدراسة .

الجدول رقم (٦)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في ضوء متغيرات الدراسة

الجنس	المستوى الدراسي	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكـــر	سنة ثالثة	جمباز	٢٠٤,٢٥	٣٦,٩
		تخصص آخر	٢٤٧,٧	٤٠,٨٦
	سنة رابعة	جمباز	٢٠١,١١	٦٩,٩
		تخصص آخر	٢٣١,٣	٤٩,١٧
أنـثـى	سنة ثالثة	جمباز	٢٣٧,٥٠	٦٠,٣٦
		تخصص آخر	٢٢٠,٢٢	٣٦,٩٥
	سنة رابعة	جمباز	١٩٥,٢٥	٥١,٤
		تخصص آخر	١٩٨,٥٢	٦٠,٣٩

يتضح من خلال الجدول رقم (٦) أن المتوسطات الحسابية متقاربة في ضوء متغيرات الدراسة، وبالنسبة لتحليل التباين الثلاثي فإن الجدول رقم (٧) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٧)
تحليل التباين الثلاثي في ضوء متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص، والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	٧٩٩,٥٢	١	٧٩٩,٥٢	٠,٣١	غير دال
المستوى الدراسي	٥٥٠٧,٦٧	١	٥٥٠٧,٦٧	٢,٢٠	غير دال
التخصص	٢٨٣٢,٩٢	١	٢٨٣٢,٩٢	١,١٢	غير دال
الجنس × المستوى الدراسي	١٤٤٨,٧٦	١	١٤٤٨,٧٦	٠,٥٩	غير دال
الجنس × التخصص	٦١٢٩,٧٠	١	٦١٢٩,٧٠	٢,٣٤	غير دال
المستوى الدراسي × التخصص	٥٦,٤٥	١	٥٦,٤٥	٠,٠٢	غير دال
الجنس×المستوى الدراسي×التخصص	٨٤٥,٧٣	١	٨٤٥,٧٣	٠,٣٥	غير دال
الخطأ	٣٥٨٥٧٧٠٢٥	١٤٣	٢٥٠٠,٥٣		
المجموع	٤٠٠٨٧٨,٩٠	١٥٠			

يتضح من خلال الجدول رقم (٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α= ٠,٠٥ في أثر مساقات الجمباز في تحسين المهارات التعليمية كما يراها طلبة التدريب الميداني تعود لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص، أو التفاعل بينها.

مناقشة النتائج :

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

والذي ينص على: «ما أثر مساقات الجمباز لكلية التربية الرياضية في تحسين المهارات التعليمية لطلبة التدريب الميداني؟

أظهرت نتائج الدراسة أن أثر مساقات الجمباز لكلية التربية الرياضية في تحسين المهارات التعليمية لطلبة التدريب الميداني جاء كبيراً على جميع مجالات الدراسة، ففي المجال الأول: مجال مهارات التخطيط للتدريس كان استفادة الطلبة بدرجة كبيرة، وكبيرة جداً، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٣,٧١–٤,٥٨) والمتوسط الحسابي للمجال الكلي (٤,٢٥)، وفي المجال الثاني: مجال مهارات تنفيذ الدرس تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال ما بين (٤,٠١–٤,٤٠) ومتوسط المجموع الكلي (٤,٢٧) وهذا يعني أن الاستفادة للطلبة كانت بدرجة كبيرة، وفي المجال الثالث: مجال مهارات التقويم كانت استفادة الطلبة بدرجة كبيرة، إذ بلغ المتوسط الكلي (٣,٥٥) وهو يقابل درجة كبيرة، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٢,٥١–٤,١٥).

ويتبين من ذلك أن أثر مساقات الجمباز في تحسين مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم كانت بدرجة كبيرة، وكبيرة جداً، وقد يعزى ذلك إلى أن محتوى المساقات يلبي الاحتياجات الحقيقية للطلبة من حيث الأهداف، والمحتوى، والطرق والأساليب والوسائل، فالهدف المنشود هو تغيير في السلوك، وهو الهدف التربوي، والأهداف العامة لا تتحقق في حصة واحدة، ولا عدة حصص، بل تحتاج إلى فصل دراسي كامل، أو سنة دراسية، ونلاحظ في المجال الأول: التخطيط للتدريس أن الفقرة الثالثة والتي تنص على «أصوغ الأهداف التعليمية صياغة سلوكية» حصلت على المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي (٤,٥٨) وهو يقابل درجة كبيرة جداً، ويعزو الباحث السبب إلى أنه من واجب المدرس أن يضع أهدافاً سلوكية، ومن خلال هذه الأهداف السلوكية نستطيع أن نقول: إن أهداف التربية الرياضية قد تحققت، فالأهداف السلوكية تساعد المدرس على التخطيط للأهداف، كما تساعده على صياغة الهدف السلوكي بما يتناسب مع احتياجات التلاميذ، ومراعاة الفروق الفردية، فالمحتوى للمساقات يجب أن يتمشى مع متطلبات الدور الجديد الذي يلعبه معلم التربية الرياضية، وتوصيات المؤتمر الوطني للتطوير التربوي، الذي يؤكد أن تشتمل البرامج بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي، ويرى الباحث من خلال الخبرات التي مر بها في تدريس وتدريب الطلبة المعلمين، أن مساقات الجمباز التي تلبي الاحتياجات الحقيقية للطلبة المعلمين تُعدّ عاملاً أساساً في تحقيق برنامج كلية التربية الرياضية لأهدافه، وحدوث التغير الإيجابي لدى الطلبة المعلمين، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة حمادنة (١٩٩٦)، والديراني (١٩٩٦)، والبلعاوي (١٩٩٣)، وهول (Hall, 1989) التي بينت نتائجها أن

للبرامج التدريبية والمساقات التدريسية أثراً كبيراً ودوراً بارزاً وفاعلاً في تنمية وتحسين الكفايات المعرفية، وأنها تحقق نجاحاً وتقدماً في مجالات التخطيط، والتنفيذ، والتقويم للدرس، وجاءت نتائج هذه الدراسة متعارضة مع دراسة رواحة (١٩٩٤)، ودراسة أوبراين (Obrain, 1993) التي بينت أن هناك ضعفاً في البرنامج، وأنه لم يلبِ الاحتياجات التعليمية لدى المشاركين والمتدربين من خلال محتوى البرنامج.

وفي مجال تنفيذ مهارات التدريس حصلت الفقرة العاشرة، والتي تنص على: «أربط موضوع الدرس الجديد بخبرات الطلاب السابقة» على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٤,٤٠) وهو يقابل درجة كبيرة، ويعزو الباحث السبب إلى أن محور الدرس لحصة التربية الرياضية يمثل جوهر الدرس، يقدم خبرات التعلم وأول خطوة هي المراجعة على الأنشطة والمهارات التي سبق تعلمها في الدرس السابق، حتى يصل الطلاب إلى مستوى مقبول ومقنع، ومن أنواع الخبرات التي تمثل محور الدرس هي تعليم المهارة، أو الاشتراك في نشاط إيقاعي، أو الشكليات.

وفي مجال مهارات التقويم حصلت الفقرة الأولى على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (٤,١٥) والتي نصت على: «أطبق أساليب التقويم لقياس مدى التحقق من الأهداف» ويعزو الباحث السبب إلى أن عملية التقويم مهمة لكل درس، وأن الطالب المعلم يدرك أهمية التقويم في الجوانب المعرفية والنفس حركية، والوجدانية، فالجانب المعرفي يهتم بتقويم مدى استيعاب الطلاب لمحتويات الدرس، وفي المجال النفسي حركي يقوم أداء الطلاب للحركة أو المهارة المعطاة من الدرس.

وفي المجال الوجداني يهتم بتقديم قيمة العمل التعاوني، والمشاعر الإيجابية نحو المهارات المعطاة، ولهذا يجب على المعلم ألا ينتقل من هدف إلى آخر إلا بعد التحقق من الهدف.

ويلاحظ مما سبق أن مساقات الجمباز تسهم في إكساب الطلبة المهارات التدريسية بجوانبها الثلاث: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وهذه النتيجة جاءت متفقة مع دراسة حمادنة (١٩٩٦)، والبلعاوي (١٩٩٣)، والديراني (١٩٩٦)، وهول (Hall, 1989) إن للبرامج التدريبية أثراً فاعلاً في إكساب المهارات للمتدربين.

وللإجابة عن السؤال الثاني، والذي ينص على: «هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geqslant$ ٠,٠٥ في نظرة طلبة التدريب الميداني لأثر مساقات الجمباز في تحسين

المهارات التعليمية تعزى إلى متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي؟» .

بينت النتائج في الجدول رقم (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نظرة طلبة التدريب الميداني لأثر مساقات الجمباز في تحسين المهارات التعليمية تعزى إلى متغير الجنس، ويعزي الباحث السبب إلى تشابه الظروف التي تحيط بالطلاب وطالبات التدريب الميداني عند دراستهم للمساقات في الكلية، فلا يوجد اختلاف في طريقة التدريس أو التدريب، فكلاهما يخضع للمساقات نفسها وأن البرنامج لمنح درجة البكالوريوس في التربية الرياضية واحد.

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة بلعاوي (١٩٩٣) بينما جاءت متعارضة مع دراسة الديراني (١٩٩٦) بأن هناك فعالية للبرامج تعزى إلى متغير الجنس.

كما أظهرت النتائج عدم وجود دلالة إحصائية تعزى إلى متغير المستوى الدراسي (سنة ثالثة، سنة رابعة)، إلاّ أن الطلبة في السنة الثالثة قد أنهوا جميع المتطلبات السابقة للتدريب الميداني، بالإضافة إلى أن عملية التسجيل لهذه المساقات لا تقتصر على طلبة السنة الرابعة، بل تسمح لطلبة السنة الثالثة للتسجيل بهذه المساقات، كما يعزو السبب إلى أن جميع الطلبة المعلمين (طلبة التدريب الميداني) في أثناء التطبيق العملي لديهم الرغبة في تنفيذ المهارات التي تم إكسابها لهم ضمن برنامج البكالوريوس، كما أن تدريبهم وفق منهجية متبعة في تنفيذ التدريس ركزت على الاتجاهات الحديثة للتربية الرياضية.

كما اتضح من عرض النتائج أن هذه الدراسة أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير التخصص، ويعزو الباحث السبب إلى أنه ليس هناك تباين، أو اختلاف بين مواد التخصص المقررة، والمواد الأخرى، حيث تركز معظم المواد الأخرى على أساليب التدريس والمهارات التدريسية، بالإضافة إلى وجود مساقات خاصة في التقويم .

الاستنتاجات :

في ضوء عرض النتائج فإن الباحث يستنتج ما يلي :

١. لمساقات الجمباز في كلية التربية الرياضية أثر كبير في تحسين المهارات التعليمية لطلبة التدريب الميداني.

٢. لا يوجد فروق دالة إحصائية في نظرة طلبة التدريب الميداني لأثر مساقات الجمباز

في تحسين المهارات التعليمية تعزى إلى متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص .

التوصيات :

بناء على نتائج الدراسة يمكن التوصية بما يلي :

١. الاستمرار في تطبيق مساقات الجمباز مع العمل على التطوير العلمي المستمر.
٢. تطوير معايير خاصة تركز فيه على الجوانب الشخصية، والخصائص الحركية، والخصائص الانفعالية بالقدر نفسه الذي تركز فيه على الجوانب العملية.
٣. إجراء دراسات تتبعية لمعرفة أثر مساقات الجمباز في تحسين العملية التعليمية والتدريبية.

وأخيراً يمكن القول : إن مساقات الجمباز المدروسة بشكل علمي تحسن علمية التعليم، وإن تطويرها لهو دليل على صحة هذه المساقات وحيويتها، وإن تركيز هذا التطوير على البناء المعرفي، والعملي، وبناء دوافع السلوك، وبناء الشخصية المتكاملة، سيؤدي إلى تحقيق الغرض الأساس لبرنامج كلية التربية الرياضية.

المراجع

بلعاوي، منذر .(١٩٩٣). **اتجاهات طلبة التربية الرياضية في جامعتي اليرموك والأردنية، نحو مساقات التخصص في ضوء بعض المتغيرات.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد ـ الأردن.

الجنابي، أحمد ويعرب، جنوبي.(١٩٩٣) . تأثير استخدام جهاز حصان القفز النابضي في تطوير أداء قفزة اليدين الأمامية المتبوعة بقلبة هوائية أمامية مكورة. **دراسات (أ)عدد خاص**، وقائع المؤتمر الرياضي العلمي الثاني، الجزء الأول، ص ص ٢١٤– ٢٢٨.

حمادنة، مريم .(١٩٩٦). **أثر البرنامج التدريبي أثناء الخدمة في إكساب معلمي ومعلمات التربية الرياضية الكفايات المعرفية في ضوء خطة التطوير التربوي في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

ديراني. محمد .(١٩٩٦). فعالية برنامج التأهيل التربوي للمعلمين في تحسين ممارساتهم التعليمية، **دراسات، ٢٤**(١)، ٢٢-٣٦.

رتشي، روبرت .(١٩٨٢). **التخطيط للتدريس**، ترجمة محمد أمين المفتي. القاهرة: دار مكروهيل للنشر والتوزيع .

رواقة، غازي .(١٩٩٤). آراء المعلمين الطلاب في مدى تلبية مساقات التربية المهنية ببرنامج التأهيل التربوي لحاجاتهم المهنية في المرحلة الأساسية. **مجلة أبحاث اليرموك،سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٠**(٣)،٥٤٩-٥٧١.

المغربي، حمودة والرحاحلة، وليد .(١٩٩٦). **أثر عدد مرات تدريس مساق الإعداد البدني في مستوى بعض عناصر اللياقة البدنية**. وقائع المؤتمر الرياضي العلمي الثالث، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ص ص ٧٤-٨٠ .

المومني، عاطف .(١٩٩٤). **فاعلية برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الاجتماعية والوطنية كما يراها المعلمون والمشرفون التربويون في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

Hall, D.A (1989). **Intellectual development, science anxiety, and content.** (ERIC Document Reproduction Service No. ED 304341) .

Hass. G. (1985). **Curriculum planning : A new approach** (4th Ed.) Boston :Allyn &Bacon.

Kyriacou, C. (1995). **Effective teaching in school**. Routlege , UK: Stanley Thrones.

Obrian, S. B. (1993). Child care teacher perception of in-service training needs.**Dissertation Abstracts International - A**. Vol . (8). P 2882.

دور التعاون والتنافس والفردية في أداء حل المشكلة عند طلبة الصف الأول الأساسي

د. حامد مبارك العبّادي
قسم المناهج والتدريس
كلية التربية – جامعة اليرموك
إربد – الأردن

دور التعاون والتنافس والفردية في أداء حل المشكلة عند طلبة الصف الأول الأساسي

د. حامد مبارك العبَّـادي
قسم المناهج والتدريس
كلية التربية – جامعة اليرموك
إربد – الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور أساليب التعاون والتنافس والفردية في أداء حل المشكلة عند تلاميذ الصف الأول الأساسي. تكونت عينة الدراسة من ٩١ تلميذاً وتلميذة، تم اختيارهم بطريقة قصدية من ثلاث شعب لتلاميذ الصف الأول الأساسي المسجلين في المدرسة النموذجية التابعة لجامعة اليرموك خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٢–٢٠٠٣. تم توزيع التلاميذ على كل شعبة من الشعب الثلاث عشوائيا إلى إحدى المعالجات الثلاث (تعاون، وتنافس، وفردية)، وتم تصنيف التلاميذ إلى ثلاثة مستويات للتحصيل (عالٍ، ومتوسط، ومنخفض)، وتم إعطاء التلاميذ في كل شعبة من الشعب الثلاث مشكلات في التصنيف، والاستدعاء، والتركيب، وفي مسائل حسابية، وطلب إليهم حلها. وقد أظهرت النتائج تفوق التلاميذ في الأسلوب التعاوني في أداء حل المشكلة على التلاميذ الذين استخدموا أسلوب التنافس وأسلوب الفردية .

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٣/١٢/١٤م	* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٤/٣/٢٩م

The Role of Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning Styles on First Grade Students` Problem Solving Performance

Dr. Hamed M. Al-Abbadi
Department of Curriculum & Instruction
College of Education - Yarmouk University
Irbid - Jordan

Abstract

The purpose of the study was to investigate the role of interpersonal cooperation, competition, and individualistic learning styles on first-grade students` problem solving performance. The sample of the study consisted of (91) first-grade students intentionally selected from three sections. Those students were registered in the Model School of Yarmouk University in Jordan during the school year 2002/2003. They were randomly assigned to three conditions (cooperative, competitive, and individualistic). Students in each section were stratified into three levels on the basis of achievement (high, medium, and low). Students in each group were given problems that required categorization, retrieving, synthesizing, and solving math problems. The results of the study revealed that in cooperative situation the problem solving performance of students was significantly higher than the performance of students who worked competitively or individually.

65
المجلد 5 العدد 4 ديسمبر 2004

دور التعاون والتنافس والفردية في أداء حل المشكلة عند طلبة الصف الأول الأساسي

د. حامد مبارك العبـّـادي
قسم المناهج والتدريس
كلية التربية – جامعة اليرموك
إربد – الأردن

المقدمة:

يتزايد الاهتمام بالجوانب الاجتماعية للعملية التعليمية، وبخاصة تفاعل التلميذ مع التلميذ الآخر أو تفاعل الجماعة مع الجماعة الأخرى أثناء تعلم المادة الدراسية. فالعلاقات الاجتماعية لها دور كبير وفعّال في زيادة الجاذبية الشخصية والترابط والتوافق وضبط سلوك الجماعة في مجال الحياة الاجتماعية من ناحية، ومساهمة كبيرة في المجال التربوي من ناحية أُخرى، وذلك بالاستفادة منها في الفصل الدراسي في زيادة تعلم التلاميذ. وتعتمد هذه العلاقات الاجتماعية في الموقف التعليمي على نوعية الاعتماد المتبادل بين التلاميذ.

ويتم التفاعل الدراسي بين التلاميذ في الفصل الدراسي بعدة صور من الاعتماد المتبادل وقد حدد جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1985) ثلاثة أنماط من أساليب التدريس داخل غرفة الصف القائمة على الاعتماد المتبادل؛ فالنمط الأول هو أسلوب التعلم الفردي حيث لا يكون هناك اعتماد متبادل، ويقوم التلاميذ بالعمل بشكل فردي مع وجود فرصة محدودة جداً من التفاعل مع الآخرين، ويتحرك الفرد نحو تحقيق أهدافه بشكل لا يعوق ولا يدعم في الوقت نفسه تحرك زملائه نحو تحقيق أهدافهم.(Berry, 2003) أما النمط الثاني فيتصف بالاعتماد السلبي المتبادل، ويسمى بأسلوب التعلم التنافسي، وفي هذا الأسلوب يقوم التلاميذ بالعمل ينافس بعضهم بعضاً؛ لتحقيق الأهداف المرسومة، ويحاول كل تلميذ إعاقة زملائه كيلا يسبقوه في تحقيق الهدف. (Gaith, 2003) أما النمط الثالث فيتصف بالاعتماد الإيجابي المتبادل، ويسمى بأسلوب التعلم التعاوني، وفيه تلتقي أهداف الفرد مع أهداف زملائه في الجماعة، ويكون هدفهم الوصول إلى تحقيق هدف مشترك، بحيث تكون العلاقة بين تحقيق الفرد لأهدافه، وتحقيق زملائه لأهدافهم علاقة إيجابية (Cohn,1999).

ويرجع تنوع هذه الأساليب إلى أنه لا يوجد أسلوب تعليمي واحد يحقق أفضل النتائج لجميع التلاميذ، إذ إن أسلوبا تعليميا معينا قد يكون مناسبا لتلميذ معين، بينما لا يناسب تلميذاً آخر بالدرجة نفسها. على الرغم من ذلك فإن عدداً من الدراسات أكد أهمية الدور الإيجابي الذي يلعبه التعلم التعاوني في مختلف جوانب التحصيل عند المتعلم (Sharan, 1980; Slavin,1980; Sosik & Jung, 2002 ؛ صباريني وخصاونة،١٩٩٧). وهناك انتقادات كثيرة توجه إلى أسلوب التعلم التنافسي، إلا أن نتائج الدراسات الحديثة أكدت الاهتمام باتجاهات التلاميذ نحو أسلوب التعلم الذي يرغب في استخدامه في الفصل الدراسي؛ نظراً لوجود ارتباط إيجابي بين رغبة التلميذ في استخدام أسلوب معين في التعلم وتحصيله الدراسي (الجبري والديب، ١٩٩٨). والتنوع في أساليب التدريس أمر ضروري ومهم للخروج بالتلاميذ عن المألوف وكسر الروتين . كما أن بعض التلاميذ بطبيعتهم غير اجتماعيين ويتجنبون العمل الجماعي والتنافسي ويميلون إلى العمل بشكل فردي.

وقد انتشرت هذه الأساليب في الولايات المتحدة في العقود الثلاثة الأخيرة، وأُجري العديد من الدراسات التي درست كل صورة من صور التفاعل الصفي بين التلاميذ. وقد وجدت الدراسات أن كل أسلوب من أساليب التعلم الثلاثة (التعاوني، والتنافسي، والفردي) يسهم في تحقيق جانب إيجابي عند المتعلم . فبالنسبة للتعليم التعاوني وجدت دراسات همفريز وجونسون وجونسون (Humphreys, Johnson, and Johnson, 1982) أن أسلوب التعلم التعاوني يرفع تحصيل التلاميذ واحتفاظهم بالمعلومات المدرسية وإتقانهم لها وتطبيقها في مواقف تعليمية أُخرى، كما أنه يزيد الرغبة في التعلم، ويولد اتجاهات إيجابية نحو الموضوع . ويؤكد جولدمان وستوكبرومكاليف (Goldman, Stockbauer, and Mcauliffe, 1977) أن عمل التلاميذ في بيئة يسود فيها العمل التعاوني يزيد الاهتمام بالأقران وبالمادة الدراسية، والشعور بالثقة المتبادلة بين أعضاء الجماعة التعاونية، وتزداد المشاركة والمسئولية بينهم أثناء أدائهم للمهام. وتوصل بريجمان (Bridgeman, 1977) إلى أن التعلم التعاوني يزيد مبررات تبني الآخرين لأدوارهم من خلال الاهتمام بالمنظور الانفعالي للآخرين . كما أنه يزيد من تقدير الذات والجاذبية الشخصية، ويقلل من الأنانية بين التلاميذ. وتشير دراسة إنجلهارد ومونساس (Engelhard & Monsaas, 1989) إلى أن الأسلوب التعاوني هو الأسلوب المفضل لدى التلاميذ ذوي التحصيل المتوسط، وذوي التحصيل المنخفض.

وبـالـنسـبـة لـلـتـنـافس فـقـد أجـرى جـونسـون وسـكـون وجـونسـون (Johnson, Skon, Johnson, 1980) دراسة توصلوا فيها إلى نتيجة أن التنافس يزيد السرعة في إنجاز العمل ، كما يعمل على زيادة الجهد المبذول من قبل الطالب في المهمة التي يتنافس فيها مع غيره . أما الأسلوب التنافسي فإنه يسهم في زيادة السرعة في إنجاز العمل، وله فعالية في حث التلاميذ على التعلم في حجرة الدراسة، ويثير اهتمامهم بالمادة التعليمية، ويهيء لهم الفرص التي تساير قدراتهم (Reinhartz &Beach, 1997). وأشارت دراسة قام بها أوكيبكولا وأجيوني (Okebukola & Ogunniyii, 1984) إلى أن كفاءة التلاميذ في المهارات العلمية في التعلم التنافسي كانت أفضل منه في التعلم التعاوني. وعلى الرغم من كل هذه المزايا لأسلوب التنافس نجد أن هناك بعض الانتقادات التي وجهت له حيث يزداد التعرض للإحباط لدى تلاميذ التعلم التنافسي لعدم الاستمتاع بالتعلم، كما يولد التنافس الكراهية والعدوانية بين التلاميذ، وإعاقة بعضهم لبعض عند تحقيق الهدف، والخوف والقلق من التقويم في الموقف . وعلى الرغم من الانتقادات التي توجه إلى هذا الأسلوب فقد أظهرت دراسة حديثة أجريت على عينة من تلاميذ الثانوية العامة في الأردن أن أسلوب التعلم التنافسي هو أكثر الأساليب تفضيلاً لدى التلاميذ (زيتون،٢٠٠٣).

أما التعلم الفردي فإنه ضروري وأساسي؛ لأن فيه مراعاة للفروق الفردية بين التلاميذ، فقد بين أوينز وستارتون (Owens & Starton, 1980) أن الهدف من التعلم الفردي يتحقق عندما يستطيع التلاميذ تحقيق أهداف كل منهم بغض النظر عما يختاره الآخرون. كما أن الأسلوب الفردي يحث التلاميذ على التعلم بأنفسهم، ويزيد من إتقانهم للمعلومات والحقائق والاحتفاظ بها لمدة أطول . ويرى موسى (1998) أن من أهم المبادىء التي يستند إليها التعلم الفردي ، وجود فروق فردية بين التلاميذ في قدراتهم وميولهم ورغباتهم، وعلى المعلم أن يأخذ هذه الفروق بعين الاعتبار في أساليب التدريس.

ويتميز عصرنا الحالي بالتغير المتسارع الذي شمل جميع جوانب حياتنا . هذا التغير أدى إلى تعقد متطلبات الحياة وظهور العديد من المشكلات التي أصبحت جزءاً من حياة الإنسان . وبما أن التربية بشكل عام تهدف إلى مساعدة الإنسان على التكيف مع الحياة فإن إحدى الوسائل المهمة للمساعدة هي تزويد الفرد بمهارات حل المشكلات، والتي أصبحت من المهارات الأساسية التي ينبغي أن يتعلمها ويتقنها الإنسان العصري .

وتحقيقا لهذا الهدف فقد ركزت المناهج الأردنية على تزويد الطالب بالمهارات الضرورية لمواجهة مشكلات الحياة، وتنمية مهارات التفكير الناقد، والتفكير العلمي عنده (مرعي والحيلة، ٢٠٠٢). ويشير جانيه وبرجز وويجر (Gagne, Briggs, and Wager,1988) إلى أنه بغض النظر عن طبيعة منهاج المادة فإن المحور الأساسي للتربية هو تعليم التلاميذ كيف يفكرون، وكيف يستخدمون قدراتهم العقلية والمنطقية ليصبحوا أفضل في حل المشكلات المتضمنة في المناهج الدراسية بصفة خاصة، وما يعترضهم من مشكلات في حياتهم بصفة عامة، إذ لا بد من أن تقدم مهارات حل المشكلات للتلاميذ في جميع المواضيع؟

والمشكلة حالة أو قضية تثير تفكير التلميذ، وتشغل ذهنه، ولا يجد لها حلاً فورياً مما يدعوه إلى التفكير، ووضع الحلول لها من أجل الوصول إلى حالة من الارتياح والاقتناع (أبو الهيجاء، ٢٠٠١). وتتنوع الأساليب التي يمكن أن يتبعها الفرد في مواجهة المشكلات، فالفرد في ظروف حياته اليومية إمّا أن يميل إلى حل المشكلة بشكل فردي، أو بشكل جماعي، أو بشكل تنافسي. وقد كان الأسلوب القديم لحل المشكلات يركز على أحادية الحل، أو أحادية الأسلوب.

أما الأسلوب الحديث في حل المشكلات في التدريس فيركز على ربط المشكلات التدريسية بالحياة العملية، وجعلها مشابهة لمشكلات الحياة اليومية، وذات علاقة باهتمام الطالب وميوله. ويهدف كذلك إلى إعطاء الطالب الفرصة الكافية للتفكير بحرية والتخطيط الهادف لحل المشكلة، وتعويده على البحث العلمي، وتحمل المسئولية، والاستقلالية في التفكير، واتخاذ القرارات (قطامي،٢٠٠١) . والمشكلات في ظل الأسلوب الحديث هي من النوع المفتوح الذي يحتمل عدة طرق للحل، كما يحتمل أكثر من حل صحيح واحد. ويركز على اختيار الفرد للأسلوب الذي يلائم ميوله وقدراته، ويشجع العمل الجماعي في حل المشكلات(الحارثي،٢٠٠٠).

وقد أُجري العديد من الدراسات التي اهتمت بدراسة أثر الأساليب المختلفة في حل المشكلات (Freedman, 1984;;Johnson, Skon , & Johnson, 1980; Georgas, 1986). وجميع هذه الدراسات أكدت تفوق العمل الجماعي والأسلوب التعاوني على الأساليب الأخرى . لكن الملاحظ على الدراسات التي أجريت حول الموضوع أنها ركزت على صفوف عليا، والقليل منها درس الصفوف الأولى . كما نلاحظ عدم وجود أية دراسة عربية من بين هذه الدراسات، والقليل من الدراسات الأجنبية التي تناولت موضوع إسهام الأساليب الثلاثة (التعاون،

والتنافس، والفردي) في حل المشكلات عند التلاميذ، وخاصة تلاميذ الصف الأول، وإنما ركزت هذه الدراسات على التحصيل بشكل عام، أو التحصيل في موضوع محدد.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

سعت الدراسة الحالية إلى الكشف عن دور أساليب التعاون، والتنافس، والفردية في أداء حل المشكلة عند تلاميذ الصف الأول الأساسي. وبالتحديد فإن الدراسة حاولت الإجابة عن السؤال التالي:

هل تختلف درجات التلاميذ في أداء حل المشكلة؛ تبعاً لأسلوب التعامل مع المشكلات (التعاوني، والتنافسي، والفردي) ؟

أهمية الدراسة:

تختلف الأساليب التي يتبعها الأفراد في حل المشكلات التي تعترضهم في مختلف مجالات الحياة، فهناك من يتبع الأسلوب الفردي، وهناك من يتبع الأسلوب التنافسي، وهناك أشخاص آخرون يتبعون الأسلوب التعاوني. تأتي أهمية هذه الدراسة في الكشف عن الأسلوب الأمثل الذي يمكن أن ينتهجه الأطفال في حل المشكلات. وهذه الدراسة مهمة للمعلمين في توجيه طلبتهم إلى الأساليب الفعالة في تعاملهم مع المشكلات سواءً كانت المشكلات أكاديمية أو مشكلات حياتية. ويزيد من أهمية هذه الدراسة تناولها لمرحلة مبكرة جداً في حياة التلميذ التعليمية، وهي الصف الأول الأساسي، الذي يمثل حجر الأساس للتعلم اللاحق. كما أن هذه الدراسة تقدم خدمة للمعلمين في الصفوف الأولى بتوجيههم إلى أنجح الأساليب في التدريس، وتوظيف التفاعلات الاجتماعية بين التلاميذ؛ لزيادة تحصيلهم.

التعريفات الإجرائية:

أسلوب التعاون: عمل التلاميذ في مجموعات تحتوي كل مجموعة على ثلاثة تلاميذ يعملون على حل المشكلات كفريق، يتبادلون الأفكار ويساعد بعضهم بعضاً ويشارك كل عضو منهم في أنشطتهم، ويتفقون على جواب واحد، ويحصلون جميعاً على العلامة ذاتها.

أسلوب التنافس: تقسيم التلاميذ إلى مجموعات متجانسة في التحصيل؛ بحيث تتكون كل مجموعة من ثلاثة تلاميذ. ثم تعرض عليهم مشكلة يتنافسون في حلها؛ بحيث يسعى كل واحد منهم إلى الحصول على أعلى علامة . وتقدم المكافأة فقط للطالب الذي يحصل على أعلى علامة.

الأسلوب الفردي: يعمل كل طالب بمفرده لحل مشكلة تعرض عليه، ولا يتدخل التلميذ فيما يعرض على زملائه من مشكلات، ويعمل حسب قدرته الخاصة ولا يتأثر بالآخرين، ويبذل أقصى جهد لديه بمفرده . ويتم تعزيز كل طالب ومكافأته على عمله بغض النظر عما يقوم به زملاؤه الآخرون.

أداء حل المشكلة: عدد الإجابات التي يعطيها الطالب في كل مسألة من المسائل التي تقيس القدرة على المشكلات في الاختبار الذي صممه الباحث لهذه الغاية. وتقيس هذه المشكلات قدرة الطالب على التصنيف، والاستدعاء، وقدرته على تركيب الكلمات، وقدرته على حل مسائل حسابية مركبة.

حدود الدراسة:

أجريت هذه الدراسة ضمن الحدود التالية:

١. اقتصرت هذه الدراسة على عينة قصدية تم اختيارها من تلاميذ الصف الأول الأساسي المسجلين في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٢–٢٠٠٣ في المدرسة النموذجية التابعة لجامعة اليرموك. وهذه المدرسة تضم أطفالاً يعمل إباؤهم في الجامعة، وجميعهم يسكنون مدينة إربد في الأردن .

٢. اقتصرت المشكلات التي تم دراستها على مواضيع مختارة من اللغة العربية، والرياضيات التي تقيس قدرة التلميذ على التصنيف، والاستدعاء، والتركيب، والقدرة على حل مسائل حسابية مركبة.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي حيث لم يكن الاختيار عشوائياً لأفراد العينة. إذ لم يكن هناك اختبار قبلي للمجموعات الثلاث، فقد اكتفى الباحث بتجانس الطلبة حسب معدلاتهم في نهاية الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٢–٢٠٠٣ .

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من تلاميذ الصف الأول الأساسي الملتحقين في مدراس مدينة إربد في شمال الأردن، وتتبع هذه المدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى للفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣.

وقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية، بحيث تكونت من (٩١) تلميذاً وتلميذة (٥٢ تلميذاً و ٣٩تلميذة) من تلاميذ الصف الأول الأساسي في المدرسة النموذجية التابعة لجامعة اليرموك موزعين على ثلاث شعب، تكونت كل شعبة من (٣٠) تليمذا وتلميذة باستثناء شعبة واحدة كان فيها (٣١) تلميذا وتلميذة. وقد كانت متوسطات أعمارهم ست سنوات وثلاثة أشهر.

وللتحقق من تكافؤ الشعب الثلاث، تم الحصول على معدلات التلاميذ في الفصل الأول من العام الدراسي نفسه، وكانت المتوسطات الحسابية لمعدلاتهم هي:(٩١,٢ ، ٩٠,٧ ، ٩٢,١) على التوالي. وقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي؛ للكشف عما إذا كانت الفروق بين الشعب دالة، وقد تبين أنها غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha =$ ٠.٠٥)، مما يعزز تكافؤ المجموعات الثلاث قبل بدء التجربة.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

أولاً: المتغير المستقل: وهو أسلوب التدريس، ويتضمن ثلاثة مستويات (الأسلوب التعاوني، والأسلوب التنافسي، والأسلوب الفردي).

ثانياً: المتغير التابع: يمثل الدرجة التي يحصل عليها الطالب، والتي تمثل مستوى أدائه في حل مسائل مرتبطة بمجموعة مشكلات تعطى للطالب، وقد تم عرض هذه المسائل تحت بند أدوات الدراسة.

إجراءات الدراسة:

تم تطبيق هذه الدراسة في الأسبوع الثاني من شهر أيار من عام ٢٠٠٣ أي قبل نهاية العام الدراسي بحوالي أسبوعين. وبهدف تصنيف التلاميذ إلى مستويات تحصيلية: عالٍ، ومتوسط، ومنخفض، تم استخدام ثلاثة اختبارات تحصيلية في القراءة والكتابة والحساب، صممتها معلمات الصف الأول في المدرسة النموذجية بشكل جماعي. وهذا النوع من

الاختبارات يمثل واجبا تكلف به المعلمات من قبل الإدارة، وعادة ما تعرض هذه الاختبارات على المشرفين التربويين الذين هم من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة اليرموك؛ لإقرارها. تم إعطاء الاختبارات للتلاميذ وبناءً على نتائج هذه الاختبارات تم تصنيف التلاميذ في كل شعبة من الشعب إلى مرتفعي التحصيل، ومتوسطي التحصيل، ومتدني التحصيل. وقد تم هذا التصنيف باختيار أعلى (٣٠٪) من التلاميذ في كل شعبة ابتداء من أعلى العلامات لتشكل فئة مرتفعي التحصيل ، واختيار (٣٠٪) من التلاميذ ابتداءً من أقل العلامات لتشكل فئة منخفضي التحصيل ، وَعُدَّ الباقون الذين كان ترتيبهم ما بين (٣١٪) و (٦٩٪) متوسطي تحصيل، ونسبتهم (٤٠٪) من التلاميذ.

تم توزيع كل شعبة من الشعب الثلاث وبشكل عشوائي على أحد الأساليب الثلاثة (الأسلوب التعاوني، والأسلوب التنافسي، والأسلوب الفردي) وقد تم تنفيذ التجربة في كل مجموعة من المجموعات على النحو الآتي:

١. الأسلوب التعاوني:

تكونت الشعبة التي استخدمت هذا الأسلوب من (٣١) تلميذة وتلميذ، تم تقسيم التلاميذ عشوائياً إلى عشر مجموعات؛ بحيث تحتوي كل مجموعة على ثلاثة تلاميذ غير متجانسين في مستوى التحصيل (مرتفع التحصيل، ومتوسط التحصيل، ومتدني التحصيل) وأعطيت المجموعات الصغيرة تعليمات تمثلت في انتظام التلاميذ في المجموعات الصغيرة المخصصة لكل منهم، ويعطي الباحث مقدمة قصيرة عن أسلوب العمل موضحاً ضرورة العمل كفريق، يتبادلون الأفكار ويساعد بعضهم بعضاً ويشارك كل عضو منهم في أنشطتهم، ويتخذون قرارات جماعية، ويتفقون على إجابة واحدة. وقد روعي تجنب تفاعل المجموعات المختلفة مع بعضها، حيث أعطيت تعليمات تؤكد استقلالية عمل كل مجموعة. ولم يخصص للمجموعة مسئول أو قائد؛ لأن هذا الأسلوب يفترض توزيع المسئولية وتحملها من قبل جميع أفرادها. وبعد أن تتفق المجموعة على إجابة واحدة تقوم المعلمة بتعزيز المجموعة ككل من خلال توجيه عبارات المديح، والاستحسان لهم، ووضع النجوم (التي تدل على أنهم متفوقون) على دفاترهم.

٢. الأسلوب التنافسي :

تكونت الشعبة التي استخدمت هذا الأسلوب من (٣٠) تلميذة وتلميذاً، تم تقسيمهم

عشوائياً إلى عشر مجموعات متجانسة في التحصيل؛ بحيث تتكون كل مجموعة من ثلاثة تلاميذ، وعرضت المشكلة عليهم بحيث يتنافسون؛ للحصول على المركز الأول والثاني والثالث . تم توجيه التلاميذ إلى العمل بشكل منفرد في المشكلات التي أعطيت لهم، وأن يلاحظ كل طالب زملاءه، ويتنبه إلى سيرهم في حل المشكلة ويحاول أن يحلها بشكل صحيح وبشكل أسرع من الآخرين . ويحصل على المركز الأول التلميذ الذي يقدم أكبر عدد ممكن من الإجابات الصحيحة، وفي حال تقديم تلميذين للعدد نفسه من الإجابات في المجموعة نفسها يحسب عامل السرعة حيث يكون الطالب الأسرع هو صاحب المركز الأول، وتقدم المعلمة مكافأة فقط للطالب الفائز بالمركز الأول من كل مجموعة.

٣. الأسلوب الفردي:

تكونت الشعبة التي استخدمت هذا الأسلوب من (٣٠) تلميذة وتلميذاً، تم توجيههم؛ ليعمل كل طالب بمفرده، ولا يتدخل في زملائه بل طلب منه أن يتجاهلهم، وأن يعمل حسب قدرته الخاصة ولا يتأثر بالآخرين، وأن يبذل أكبر جهد يمكنه القيام به. وتم فصل التلاميذ بحيث لا يزعج بعضهم بعضاً . وقامت المعلمة بتعزيز كل طالب ومكافأته على ما يقوم به من عمل، بغض النظر عما يقوم به زملاؤه الآخرون.

قام الباحث بتدريب المعلمات على أساليب التدريس الجماعي، والتنافسي، والفردي . حيث تم تدريب كل معلمة على الأسلوب الموكل إليها في التدريس وذلك خلال ثلاث جلسات في أسبوع واحد عقدها مع كل معلمة من المعلمات الثلاث . وبعدما تأكد الباحث من إتقان كل معلمة للأسلوب الذي دربت عليه، قامت كل معلمة بتطبيق الأسلوب الذي تدربت عليه في كافة المواضيع الدراسية لمدة أسبوعين . وقام الباحث بزيارات صفية، وحضور حصتين دراسيتين لكل معلمة؛ للتأكد من حسن تطبيق هذه الأساليب . وقد ساعد وضع الباحث كمشرف تربوي للمعلمات على تسهيل المهمة، وتقبل المعلمات بشكل كبير، للتدريب وتطبيق ما تدربن عليه.

ولضبط متغير كفاءة المعلمة، فإن جميع المعلمات المشاركات في الدراسة تزيد خبرتهن على عشر سنوات في تدريس الصف الأول، وجميعهن حصلن على تقدير (جيد جداً) في التقرير السنوي الخاص بكل معلمة، والذي قدم عنهن نهاية العام الماضي.

أدوات الدراسة وإجراءات تطبيقها:

استخدم في هذه الدراسة الأدوات الآتية:

ثلاثة دروس تقدم محتوى يعرض على شكل مشكلات تم تصميمها من قبل الباحث، وذلك بالاستعانة بالأدب السابق المتعلق باستخدام أسلوب حل المشكلات مع التلاميذ، وبالتعاون مع معلمات الصفوف الأساسية الدنيا في المدرسة النموذجية التابعة لجامعة اليرموك. وكانت المشكلات التي تم تضمينها على النحو الآتي:

المشكلة الأولى: وتقيس قدرة الطفل على التصنيف Categorization والقدرة على الاستدعاء Retrieval، وقدمت المشكلة على النحو الآتي:

تم وضع الكلمات التالية مبعثرة على بطاقات عرضت على اللوح لمدة خمس دقائق ، وقرأتها المعلمة عدة مرات، ثم تم اختيار بعض التلاميذ لقراءتها.

تفاح ، موز، خوخ، حصان، كلب، بقرة، طاقية، قميص، حزام، دراجة هوائية، كرة قدم، ليغو

بعد ذلك تم إخفاء الكلمات، وطلب من التلاميذ ما يلي:

١. محاولة تذكر هذه الكلمات وكتابتها في ورقة الإجابة.

٢. إعطاء الأساس الذي اعتمده كل منهم في تذكر الكلمات؛ وذلك لتحديد مدى استخدام إستراتيجية في التذكر قائمة على التصنيف للكلمات إلى طعام، وملابس، وحيوانات، وألعاب. وكان ذلك من خلال طرح السؤال التالي على كل تلميذ «لماذا تذكرت هذه الكلمات دون غيرها؟»

المشكلة الثانية: وتقيس القدرة على التركيب (Synthesis) وكانت المشكلة على النحو الآتي:

طرح على التلاميذ السؤال الآتي: ركب من الأحرف الآتية أكبر عدد ممكن من الكلمات ذات المعنى؟

(ب، م، س، ح، ل، ف، ر، ن)

تم كتابة هذه الحروف على بطاقات وعرضها مبعثرة على التلاميذ، ثم طلب إليهم كتابة أكبر عدد ممكن من الكلمات، والتي تم تكوينها من هذه الحروف.

المشكلة الثالثة: تكونت هذه المشكلة من خمس مسائل حسابية، وكانت هذه المسائل على النحو الآتي:

أوجد ناتج ما يلي:

١. مع أحمد خمسة قروش، أراد أن يشتري قطعة شوكلاتة، وكان ثمنها تسعة قروش، فكم قرشا يحتاج أحمد إلى شراء الشوكلاتة؟

٢. كان مع ماما عشرة صحون، انكسر أربعة صحون، ثم اشترى لها بابا صحنين، فكم صحناً أصبح مع ماما ؟

٣. زرع أحد المزارعين في بستانه ثلاث شجرات زيتون، وفي اليوم التالي زرع خمس شجرات زيتون، فكم أصبح مجموع شجرات الزيتون في البستان؟

٤. كان على الشجرة خمسة عصافير، طار منها اثنان ثم جاءت ثلاثة عصافير أخرى ووقفت على الشجرة، فكم أصبح مجموع العصافير على الشجرة؟

٥. وفر خالد أربعة دنانير في الشهر الأول، وستة دنانير في الشهر الثاني، إذا أعطى أخته ريما دينارين من النقود التي وفرها، فكم بقي معه؟

تمت طباعة هذه المسائل على بطاقات، ووزعت على التلاميذ، ثم قامت المعلمة بقراءتها لهم وتوضيح المفردات التي قد يصعب عليهم فهمها، بعد ذلك طلب إلى التلاميذ حل هذه المسائل دون تحديد وقت للإجابة. وخلال إجابة التلاميذ عن المسائل كانت المعلمة تجيب عن أي سؤال يطرحه أي تلميذ لتوضيح معنى أو تفسير المسألة.

وقد تم اختبار التلاميذ في كل مشكلة من هذه المشكلات في يوم منفصل، وعلى التلاميذ في المجموعات الثلاث وفي الوقت نفسه؛ لضمان عدم تسرب هذه المشكلات بين التلاميذ في الشعب المختلفة . وقامت ثلاث طالبات من طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة اليرموك بمساعدة الباحث على الإشراف في تطبيق الاختبار.

صدق المشكلات:

للتحقق من صدق المشكلات ومدى مناسبتها للتلاميذ ومناسبتها للمرحلة العمرية، فقد عرضت على خمسة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك من

المختصين في علم النفس التربوي وعلم نفس التعلم والتربية الابتدائية، وأجمعوا على مناسبتها بعد إجراء بعض التعديلات البسيطة التي اقترحوها. كما تم عرضها على سبعة من المعلمين والمعلمات الذين يُدرَسِّونَ الصف الأول، وأجمعوا على أن الأطفال قادرون على التعامل مع هذه المشكلات.

تصحيح الأداة:

بما أن المشكلات متنوعة ومركبة فقد تم تحديد معايير؛ لتصحيح كل مشكلة من المشكلات وتحديد درجة كل طالب على كل مشكلة . وتم تحديد هذه المعايير من خلال تطبيق هذه المشكلات على عينة استطلاعية؛ والتي كانت إحدى شعب الصف الأول الأساسي من غير عينة الدراسة . وقد استخدم التلاميذ الأسلوب الذي اعتادوا عليه في حل المشكلات . وبعد جمع إجابات التلاميذ تم تقييم أدائهم وحساب متوسط هذا الأداء على المشكلات والخروج بالمعايير الآتية:

المشكلة الأولى: بما أن هذه المشكلة مركبة، وتتطلب التذكر والتصنيف . فقد اعتمدت الدرجة التي تقيس التذكر بعدد الكلمات التي يستطيع تذكرها . وبما أن عدد الكلمات (١٢) كلمة فقد تدرجت علامة كل تلميذ من (٠) إلى (١٢) درجة.

بالنسبة للتصنيف فقد تم تحديد الدرجة؛ وفقاً للأساس الذي اعتمده كل تلميذ في تذكر الكلمات ومدى استخدامه لإستراتيجية في التذكر قائمة على التصنيف للكلمات إلى طعام، وملابس، وحيوانات، وألعاب . وبما أن عدد الكلمات التي تنتمي إلى كل فئة هو ثلاث كلمات، فقد أعطي كل تلميذ درجة واحدة إذا كان قادراً على تذكر كلمة واحدة معتمداً في تذكرها على تصنيف تلك الكلمة إلى الفئة التي تنتمي إليها (طعام، وملابس، وحيوانات، وألعاب)، ودرجتين إذا تذكر كلمتين أو ثلاثة، واعتمد في تذكره لهذه الكلمات تصنيفها إلى الفئة التي تنتمي إليها. ولم يعطَ التلميذ أي درجة إذا كان تصنيفه للكلمات عشوائياً، ودون اعتماد التصنيف كإستراتيجية في التذكر. وبما أن عدد الفئات هو أربع فئات فإن العلامات على هذا الجزء تتراوح من (٠–٨) درجات.

المشكلة الثانية: اعتمدت الدرجة (٢٠) كمعيار للحد الأعلى لعدد الكلمات التي يستطيع التلميذ تكوينها، لذلك فقد تدرجت العلامات من (٠) إلى (٢٠) درجة.

المشكلة الثالثة: بما أن عدد المسائل الرياضية هو خمس مسائل، فقد أعطيت علامتان لكل

مسألة يجيب عنها التلميذ بشكل صحيح، ولم يعطَ أي علامة على الإجابة الخاطئة، وعليه تكون العلامة على المسألة الواحدة صفراً أو (٢) وتكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها كل تلميذ هي عشر درجات، وعليه فقد تراوحت الدرجات على المسائل الخمسة بين (٠) و (١٠) درجات.

وعليه تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها التلميذ في المشكلات مجتمعة (٥٠) درجة.

نتائج الدراسة :

للإجابة عن سؤال الدراسة تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء التلاميذ في كل مجموعة على المشكلات في الأساليب الثلاثة لحل المشكلات (التعاوني، والتنافسي، والفردي)، ويظهر الجدول رقم (١) هذه المتوسطات.

الجدول رقم (١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء أفراد العينة على المشكلات تبعاً لأسلوب التدريس

أسلوب حل المشكلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعاون	٤٣,٤٢	٤,٥
التنافس	٢٥,٦٧	٨,١
الفردية	٢٨,٥٥	٦,٥
الكلي	٣٢,٩٥	١٠,٢

يشير الجدول رقم (١) إلى وجود فروق ظاهرية في متوسطات المجموعات الثلاث (التعاوني ، والتنافسي، والفردي). وللكشف عن مدى الدلالة الإحصائية لهذه الفروق الظاهرة لجأ الباحث إلى استخدام تحليل التباين الأحادي ويبين الجدول رقم (٢) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٢)
نتائج تحليل التباين الأحادي لفروق متوسطات أداء التلاميذ
في حل المشكلات في أساليب التدريس الثلاثة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة
بين المجموعات	٥٧٠٦,٠٢٣	٢	٢٨٥٣,٠١١	٦٨,٣٠*	٠,٠٠
داخل المجموعات	٣٧١٧,٩٠	٨٩	٤١,٧٧		
الكلي	٩٤٩٠,٧٢٨	٩١			

يظهر من الجدول رقم (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء التلاميذ في المجموعات الثلاث على حل المشكلات تعزى إلى أسلوب التدريس. ولمعرفة أفضل هذه الأساليب في أداء حل المشكلة لدى التلاميذ، تم إجراء اختبار توكي للمقارنات البعدية كما هو ظاهر في الجدول رقم (٣).

الجدول (٣)
نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية بين المجموعات
في أساليب حل المشكلات (التعاون، والتنافس، والفردية)

الأسلوب		التعاوني	التنافسي	الفردي
	المتوسط	٤٣,٤٢	٢٥,٦٧	٢٨,٥٥
التعاوني	٤٣,٤٢		١٧,٧٦*	١٤,٨٧*
التنافسي	٢٥,٦٧			٢,٨٩-
الفردي	٢٨,٥٥			

تشير نتائج الجدول رقم (٣) إلى أن الفروق في المتوسطات الحسابية كانت أكبر من القيمة الحرجة لاختبار توكي، وكانت الفروق على النحو الآتي:

١. تفوقت مجموعة التلاميذ الذين استخدموا الأسلوب التعاوني في حل المشكلات، وبجميع مستوياتهم التحصيلية على التلاميذ الذين استخدموا الأسلوب التنافسي وبفارق (٧٦ و ١٧) درجة

٢ . تفوقت مجموعة التلاميذ الذي استخدموا الأسلوب التعاوني في حل المشكلات على التلاميذ الذين استخدموا الأسلوب الفردي بفارق (١٤,٨٧) درجة.

مناقشة النتائج والتوصيات:

أظهرت نتائج الدراسة تفوق مجموعة التلاميذ الذين استخدموا أسلوب التعاون والتي تميزت بالتعاون التام ضمن أفراد المجموعة وغير المتجانسة في مستوى التحصيل، في حل المشكلات على التلاميذ الذين استخدموا الأسلوب التنافسي أو الأسلوب الفردي . وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة الدراسة التي توصل إليها جونسون وآخرون (Johnson, Skon, & Johonson, 1980).

إن هذا التفوق يعزز وجهة النظر القائلة: إن التعلم التعاوني طريقة قوية التأثير في التعلم الفعّال . ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن الطريقة التعاونية تتضمن أن يتعلم التلاميذ بعضهم من بعض في المجموعات المتنوعة في مستويات التحصيل. فالتلاميذ ذوو التحصيل المنخفض والمتوسط يتعلمون من أقرانهم ذوي التحصيل المرتفع، في حين يصعب عمل ذلك في المجموعة التي يسود فيها التنافس بين الأفراد؛ إذ يمكن أن يكون التنافس عاملاً مثبطاً للتعلم، أو في الأسلوب الفردي الذي يحرم التلميذ من الاستفادة من زملائه في التعلم.

وتؤكد الدراسات أن الموقف التعاوني يتسم بوجود علاقة إيجابية بين التلاميذ تتمثل في اليقظة والانتباه والصداقة والود، وهذا الموقف يخفض معدل القلق بين التلاميذ ويشعر الفرد بالأمان والألفة في الموقف التعاوني . كما أن الموقف التعاوني يقلل من تقييد الأفراد نحو الهدف المشترك، وعدم إعاقة بعضهم بعضاً في تعلم المادة الدراسية. وتدعم هذه النتيجة دراسة همفريز وآخرين (Humphreys et al., 1982) والتي أشارت إلى أن التلاميذ في التعلم التعاوني كانوا خلال الموقف التعليمي أكثر استمتاعاً من أقرانهم في مجموعتي التعلم التنافسي والتعلم الفردي . ففي الموقف التنافسي فإن العلاقات تكون سالبة بين الأفراد، كما أن الموقف التنافسي يؤدي إلى حب الذات والعزلة عند التلاميذ، كما أن التلميذ يبذل أقصى جهد لديه لتحقيق هدفه، وإعاقة الآخرين عن تحقيق أهدافهم . أما في الموقف الفردي تكون بين التلاميذ عزلة وتجنب المساعدة بينهم في إنجاز الهدف، ولا يحاول الفرد التأثير سلبا أو إيجابا في زملائه، بل يكون مستقلاً عنهم، ولا علاقة بينه وبينهم، وهذا يحرم الفرد من الاستفادة من زملائه في رفع مستواه. ويمكن أن تكون مزايا التعلم التعاوني عاملاً مساعداً

على تفوق أفراد المجموعة التي استخدمت هذا الأسلوب على أقرانهم في المجموعة التي استخدمت الأسلوب التنافسي أو الأسلوب الفردي (الجبري والديب، ١٩٩٨) . واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع أوكيبوكولا وأجيوتي (Okebukola& Ogunniyii, 1984) ولعل سبب الاختلاف يعود إلى اختلاف العينة واختلاف الموضوع، فقد طبقت الدراسة المذكورة على عينة من تلاميذ الصف التاسع، وكانت على التحصيل في العلوم.

ولابد من الإشارة إلى بعض الملاحظات التي وردت من المعلمة المنفذة للتجربة، ومن خلال مراقبة الباحث لتنفيذ إجراءاتها داخل غرفة الصف، فقد أظهر التلاميذ في الأسلوب التعاوني استمتاعا في حل المسائل، ومشاركة لكل المستويات من التلاميذ في النشاط، حتى التلاميذ الذين أفادت المعلمة أنهم عادة ما يكونون سلبيين في الموقف الصفي، ويميلون للعزوف عن المشاركة الصفية، فقد لوحظ أنهم تصرفوا بشكل مختلف، وأظهروا رغبة كبيرة للمشاركة في حل المسائل . أما في الأسلوب التنافسي فقد لوحظ نوع من الارتباك بين التلاميذ، والتسرع في إعطاء الإجابات. كما لوحظ أن حماس التلاميذ في المجموعة الواحدة يفتر إذا لاحظوا أحد زملائهم قد أكمل حل المسائل قبل أن يكملوا هم حلها . وربما يفسر الموقف السلبي للتلاميذ في الجو التنافسي حصول التلاميذ في هذا الموقف على المركز الأخير مقارنة بزملائهم الذين عملوا في الجو التعاوني والفردي. وفي الأسلوب الفردي لم يلاحظ الباحث أي حماس بين التلاميذ في حل المسائل المعطاة، وتعامل التلاميذ مع المسائل على أنها مجرد واجب عليهم عمله.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي:

١ . دعوة المعلمين إلى التركيز في أساليب تدريسهم على الأساليب التي تعطي التلاميذ فرصة للتعاون فيما بينهم، والتقليل قدر الإمكان من الأساليب القائمة على التنافس والفردية.

٢ . عقد ورش عمل، ودورات تدريبية يدعى إليها المعلمون، وتم تدريبهم على استخدام الأسلوب التعاوني في حل المشكلات.

المراجع:

أبو الهيجاء، فؤاد حسن.(٢٠٠١). **أساسيات التدريس ومهاراته وطرقه**. عمان، الأردن : دار المناهج .

الجبري، أسماء عبد العال والدّيب، محمد مصطفى.(١٩٩٨). **سيكولوجية التعاون والتنافس والفردية**. القاهرة : عالم الكتب .

الحارثي، إبراهيم بن أحمد مسلم.(٢٠٠٠). **تدريس العلوم بأسلوب حل المشكلات النظرية والتطبيق** . الرياض:. مكتبة الشقري .

زيتون، زهية صالح .(٢٠٠٣). **أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة عجلون وعلاقتها ببعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

صباريني، محمد سعيد وخصاونة، أمل عبدالله.(١٩٩٧). أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس العلوم على تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. **مجلة جامعة دمشق، ١٣**(٢)، ٢٧٩-٢٩٥.

قطامي، نايفه .(٢٠٠١). **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**. عمان، الأردن: دار الفكر.

مرعي، توفيق و الحيلة، محمد.(٢٠٠٢). **طرائق التدريس العامة**. عمان، الأردن: دار المسيرة .

موسى، مصطفى إسماعيل .(١٩٩٨). **تدريس التربية الإسلامية للمبتدئين: المنهج والأساليب**. أبو ظبي: دار الكتاب الجامعي.

Berry, R. L.(2003). Creating cooperative classrooms. **Education Digest, 96** (2), 39-43.

Bridgeman, D.L.(1977) The influence of cooperative, interdependent learning on role taking and moral reasoning: A theoretical and empirical field study with fifth-grade students. **Dissertation Abstracts International, 39**, (2-B)1041.

Cohn, L. , & Chry, L .(1999). Cooperative learning in macroeconomics course. **College Teaching, 47** (2), 51-55.

Engelhard, G. , & Monsaas, J .(1989). Academic performance, gender, and the cooperative attitudes of third, fifth, and seventh graders. **Journal of Research and Development in Education. 22**(2), 13-17.

Freedman, M. R. (1984). Achievement motivation, future orientation and intra-group versus intergroup structure: The determinants of level of individual performance in group. **Dissertation Abstracts International , 44**(9-B), p 2921.

Gagne, R., Briggs, L., & Wager, W. (1988), **Principles of instructional design.** New York : Holt, Rinehart and Winston.

Georgas, J. (1986). Cooperative, competitive, and individualistic Goal structures with seventh Grades Greek children: Problem- solving effectiveness and group interactions. **Journal of Social Psychology, 126** (2), 227-238.

Ghaith, G . (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and Perceptions of classroom climate. **Educational Research, 45** (1), 83-94.

Goldman, M., Stockbauer, J. W., & McAuliffe, T. G.(1977). Intergroup and intragroup competetion and cooperation. **Journal of Experimental Social Psychology, 13,** 81-88.

Humphreyes, B., Johonson, R. T., & Johonson, D.W.(1982) Effects of cooperative, competitive and individualistic learning on student achievement in science class. **Journal of Research in Science Teaching, 19** (5), 351-356.

Johnson, D. W., Skon, L., Johnson, R.(1980). Effects of cooperative, competitive, and individualistic conditions on children problem solving performance. **American Educational Research Journal, 17** (1), 83-93.

Johnson, R.T., & Johnson, D. W.(1985). Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on computer assisted instruction. **Journal of Educational Psychology, 7** (6), 668-677.

Okebukola, P., & Ogunniyi, M.(1984). cooperative, competitive, and individualistic science laboratory effects on students, achievement and acquisition of practical skills. **Journal of Research in Science Teaching, 21**(9), 875-880.

Owens, L. , & Starton, R.G.(1980). The development of a cooperative, competitive, and individualized learning performance scale for students. **British Journal of Educational Psychology, 50**, 147-161.

Reinhartz, J. , & Beach, D. M. (1997). **Teaching and learning in the elementary school: Focus on curriculum.** New Jersey: Merrill.

Sharan, R. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effect on achievement, attitudes, and ethnic relations. **Review of Educational Research, 50**, (2), 241-251.

Slavin, R. (1980). Cooperative Learning. **Review of Educational Research, 50** (2), 315-342.

Sosik, J. J., & Jung, I. D.(2002). Work-group characteristics and performance in collectivistic and individualistic cultures. **Journal of Social Psychology, 126** (2), 5-24.

تأثير برنامج تدريبي مقترح في تطوير التحمل العام عند لاعبي كرة القدم

أ.د فايز أبو عريضة
كلية التربية الرياضية – جامعة اليرموك
إربد – الأردن

د. حسن السعود
كلية التربية الرياضية – جامعة مؤته
الكرك – الأردن

أ. لافي العثامنة
مدارس إربد الحكومية
إربد – الأردن

تأثير برنامج تدريبي مقترح في تطوير التحمل العام عند لاعبي كرة القدم

أ.د فايز أبو عريضة
كلية التربية الرياضية – جامعة اليرموك
إربد – الأردن

د. حسن السعود
كلية التربية الرياضية – جامعة مؤته
الكرك – الأردن

أ. لافي العثامنة
مدارس إربد الحكومية
إربد – الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة التجريبية إلى التعرف على تأثير برنامج تدريبي يشمل ثلاث طرق تدريبية (المستمر، و الفتري المنخفض الشدة، والفار تلك) في تطوير عنصر التحمل العام عند لاعبي كرة القدم ككل وتبعاً لخطوط اللعب، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العمدية من لاعبي أندية الدرجة الممتازة في إربد لفئة (١٧ – ١٩) سنة، حيث بلغ حجم العينة ٣٠ لاعباً قسموا إلى مجموعتين١٥ : ضابطة، و ١٥ تجريبية.

توصلت الدراسة إلى وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، كما و أشارت النتائج إلى وجود فروق بين خطوط اللعب في مستوى التحمل العام ولصالح لاعبي خط الوسط.

وبناءً على هذه النتائج توصي الدراسة بالتركيز في الوحدة التدريبية على تطوير عنصر التحمل؛ لأهميته في لعبة كرة القدم؛ لأنه القاعدة والأساس لتطوير باقي عناصر اللياقة البدنية، وكذلك استخدام طرق التدريب بالحمل المستمر، والفتري المنخفض الشدة، والفار تلك؛ لأنها الأنسب لتطوير هذه الصفة. كما توصي بإجراء دراسة مشابهة لمعرفة أفضل الطرق التدريبية الملائمة لتنمية التحمل العام.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٣/٧/٢١م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٤/٣/١٣م

The Effect of a Physical Training program on Developing Endurance of Soccer Players

Prof. Fayez Abu Areedah
College of Physical Education
Yarmouk University
Irbid - Jordan

Dr. Hassan AL- Saud
College of Physical Sciences
Muta University
Kerak - Jordan

Mr. Lafi Athamneh
Physical Education teacher
Directorate of education
Irbid - Jordan

Abstract

The study suggested a physical training program for developing endurance of soccer players.

This study aimed at identifying the effect of a suggested physical training program that includes three types of training (continuous, interval, and fartlek training) on developing the physical endurance. The participants in this study were 30 players (from super division sector) aged 17 - 19 and wher divided into: a control group (15 players) and an experimental group (15 players). The result of this study indicated that the experimental group was significantly better than the control group in the posttests. Furthermore, midfielders were significantly the best in the general physical endurance.

This study recommended that coaches should pay more attention to physical training units that can improve the physical. endurance of soccer players because of its strong relationships with other physical fitness elements. It is also recommended that continuous, interval, and fartlek training programs should be used in order to improve physical endurance of soccer players.

89
المجلد 5 العدد 4 ديسمبر 2004

تأثير برنامج تدريبي مقترح في تطوير التحمل العام عند لاعبي كرة القدم

أ.د فايز أبو عريضة
كلية التربية الرياضية – جامعة اليرموك
إربد – الأردن

د. حسن السعود
كلية التربية الرياضية – جامعة مؤته
الكرك – الأردن

أ. لافي العثامنة
مدارس إربد الحكومية
إربد – الأردن

مقدمة الدراسة:

شهدت لعبة كرة القدم في السنوات الأخيرة تطورا متزايداً، وعلى نطاق دولي واسع في النواحي البدنية، والمهارية، والخططية، والنفسية ، وما بطولة كأس العالم الأخيرة التي احتضنتها كوريا واليابان إلا خير دليل على ذلك، حيث حظيت بعض الفرق والمنتخبات المشاركة باهتمام وافر ودراسات بالغة الأهمية، وذلك من أجل الارتقاء بها نحو الأفضل، وبالفعل حدث تحسن وتطور واضح على مستوى هذه الفرق المغمورة (كاليابان، وكوريا، وتركيا، وأمريكا)، والتي وصلت إلى مراكز متقدمة، وتقدمت على كثير من الأسماء المعروفة عالميا.

الأمر الذي يتعين معه الأخذ بالسبل العلمية الكفيلة في مجال التدريب لمواكبة هذا التطور، وكذلك البحث عن إيجاد أفضل الصيغ والمناهج التدريبية التي يمكن من خلالها مجاراة هذه الفرق، وخصوصا فرق شرق آسيا التي كانت بالأمس القريب بمستوى فريقنا الوطني نفسه.

وكان القاسم المشترك لهذا التحسن وهذا التطور في أداء هذه المنتخبات هو المستوى البدني العالي الذي تميزت به هذه المنتخبات، والذي يعد الهدف الأساس في تطور لعبة كرة القدم من خلال احتفاظ اللاعبين بمستوى بدني عالٍ طوال مدة المباراة حيث يشير مختار (١٩٩٤) إلى أن كرة القدم الحديثة تتطلب أن يكون لاعب كرة القدم متمتعا بلياقة بدنية عالية.

ويعد عنصر التحمل من العناصر والمستلزمات الأساسية التي تعتمد عليها اللياقة البدنية، فضلاً عن ضرورته لجميع الرياضيين؛ إذ إن «الجهد الذي يبذله الرياضي خلال التدريب والسباقات يتطلب عبئا بدنيا، وعصبيا على أجهزة الجسم، وأعضائه المختلفة، مما ينعكس على حدوث ظاهرة التعب، ويعمل التحمل على تأخر ظهوره، ويساعد على إدامة العمل والاستقرار النسبي لفاعلية الأداء الحركي» (حسين، ١٩٩٨).

ويشير الهزاع (١٩٩٢) إلى أن التدريب الهوائي (التحمل) يؤدي إلى ارتفاع الاستهلاك الأقصى للأوكسجين لدى الأفراد، مقارنة بما قبل التدريب, ويقصد بالتدريب الهوائي ذلك التدريب البدني ذو الوتيرة، والذي غالبا ما يتطلب انقباضاً عضليا مستمرا لأكثر من عدة دقائق، كما في الهرولة، والجري المستمر .

وأكد ذلك جونز وهيلن (Jones & Helen 2000) في دِراستهما والتي توصلت إلى أن تدريبات التحمل ينجم عنها تكيفات قوية للأجهزة الوظيفية في الجسم، حيث تعزز إدخال الأوكسجين من الجو إلى داخل بيوت الطاقة (المايتوكندريا).

كما دعمت نتائج دراسة رولاند (Rowland 1998) المفهوم القائل: إن الحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين (VO_2 max) يمكن تحسينه من خلال تدريبات التحمل .

أهمية الدراسة :

يتطلب النشاط الرياضي استخدام الأسلوب العلمي الأمثل في تخطيط وتوجيه عملية التدريب ، التي تستلزم أن يكون لدى المدرب دلالات موضوعية عن حالة اللاعبين الذين يتعامل معهم ، ودراسة الصفات الفسيولوجية تعد من أهم العوامل التي يعتمد عليها المدرب في تحديد المواصفات النموذجية لنوع النشاط الرياضي الذي تجري ممارسته.

ولأن التدريب الهوائي (التحمل) من متطلبات التدريب الرياضي ، فقد كان له الأثر الكبير في اهتمام العلماء، سواء في المجال الرياضي، أو الفسيولوجي؛ وذلك من خلال دراسة تأثيره في جسم اللاعب، وأجهزته الوظيفية، وخاصة في رياضة كرة القدم التي تستدعي قدراً كبيراً من الحركة للانتقال من الهجوم للدفاع، والعكس من الدفاع للهجوم.

هذه الحركة التي يترتب عليها استنفاذ دائم للطاقة، والتي تستلزم بدورها وجود أجهزة حيوية تعمل بكفاءة عالية لتلبية هذه المتطلبات، وإحداث تغيرات وظيفية نتيجة للجهد الكبير الذي يبذله اللاعبون أثناء المباراة.

حيث تعد صفة التحمل من الصفات البدنية الأساسية التي تسهم في تطوير المستوى البدني للاعب، فاستمرارية المباراة لمدة ٩٠ دقيقة، أو أكثر، تظهر أهمية الحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين (التحمل) بوصفه عاملا فسيولوجيا مهماً؛ إذ يشير كير كندال (Kirkendall, 1985) إلى أن الأداء في لعبة كرة القدم يعتمد على لياقة الجهاز الدوري / التنفسي (القلب، والرئتين).

ويؤكد ذلك وسلوف (Wisloff, 1998) في دراسته على فرق المقدمة بالدوري النرويجي لكرة القدم، والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين السعة الهوائية القصوى، والقوة البدنية، ونتائج الأداء في الدوري .

ولما كان علم التدريب الرياضي قد أوجد الكثير من طرق، وأنواع التدريب الرياضي (كالتدريب الفتري، والتكراري، والمستمر، وغيرها) فقد جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على أهمية وأثر مثل هذه الطرق التدريبية في تطوير وتحسين مؤشر التحمل لدى لاعبي كرة القدم؛ وذلك لأن التكيف الوظيفي للأجهزة الحيوية استجابة للتدريب الرياضي لهو خاص جداً وفقاً لخصوصية اللعبة، وأنه كلما كان التدريب قريباً من النشاط الحقيقي للعبة المعنية، فإن التطور يكون على أفضله.

مشكلة الدراسة :

إن التقدم الذي حدث في مجال المنافسة الرياضية، وخاصة في كرة القدم لم يكن وليد الصدفة، بل كان نتيجة مجهود قام به العلماء، والمتخصصون في المجالين الأكاديمي، والتطبيقي في كرة القدم، باستخدام منهجية علمية تهدف إلى تطوير قدرات ومهارات اللاعبين على كافة المستويات.

وفي الوقت الذي استفادت فيه كرة القدم عالمياً من التطبيقات الميدانية والمخبرية لفسيولوجيا التدريب، والطب الرياضي، للنهوض بهذه اللعبة إلى مكان الصدارة بين الألعاب والفعاليات الرياضية،فإن هذه الاستفادة لم ترقَ إلى المستوى المأمول عربياً؛ وذلك بسبب افتقار المكتبات العربية إلى دراسات علمية متخصصة تتصل بتلك العلوم.

كذلك فإنه ومن خلال خبرة ومتابعة الباحثين لواقع كرة القدم في الوطن العربي عامة، والأردن خاصة, لوحظ أن أداء اللاعبين يتذبذب، ويبدأ بالانخفاض من شوط إلى شوط، ومن مباراة لأخرى، وأن هناك نقصاً واضحاً في مستوى الأداء البدني، وخصوصا مؤشر

القدرة الهوائي (التحمل)، والذي يعد سلاح اللاعب ضد التعب الذي يمثل المعوق الأول للإنجاز، و هذا ما أكدته نتائج دراسة كل من السعود (١٩٩٩)، والقدومي (١٩٩١) حيث أشارت إلى وجود ضعف في مؤشر القدرة الهوائية، وعلى وفق أداء العينة ككل، وتبعاً لخطوط اللعب؛ والسبب في ذلك يعود إلى أن البرامج التدريبية في الأغلب تعتمد على الارتجال، ولا تخضع للأسس والمبادئ العلمية، وعدم استخدام الوسائل والطرق الحديثة في التدريب الرياضي.

لذلك فقد ارتأى الباحثون ضرورة دراسة هذه المشكلة من خلال اقتراح برنامج تدريبي لمحاولة تفادي النقص في مؤشر القدرة الهوائية للوصول إلى الحل الأمثل للمشكلة، والذي سيساعد المدربين على انتهاج الأسلوب العلمي الأمثل نحو بناء وإعداد البرامج التدريبية المناسبة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

١- أثر البرنامج التدريبي المقترح في تطوير مستوى التحمل العام للاعبي كرة القدم.

٢- فرق تأثير البرنامج التدريبي المقترح في مستوى التحمل العام تبعاً لخطوط اللعب.

فرضيات الدراسة:

في ضوء أهداف الدراسة تم صياغة الفروض الإحصائية الآتية:

١- هناك فروق معنوية ذات دلالة إحصائية لأثر البرنامج التدريبي المقترح في مستوى التحمل العام للاعبي كرة القدم.

٢- هناك فروق معنوية ذات دلالة إحصائية لأثر البرنامج التدريبي المقترح في مستوى التحمل العام تبعاً لخطوط اللعب.

مصطلحات الدراسة:

* **التحمل العام**: قدرة اللاعب على الاستمرار، أو المحافظة على مستواه البدني والوظيفي لأطول مدة ممكنة، من خلال تأخير ظهور التعب الناتج أثناء أداء اللاعب خلال المباراة.

* **القدرة الهوائية**: قدرة اللاعب على العمل ضمن سعات أوكسجينية كبيره (مدى واسع لحدود العمل الأوكسجيني) وباقتصادية في الاستهلاك الأوكسجيني عند إنجاز معدل العمل ذاته، في ضوء ما يوازيه من تأخير ظهور العتبة اللاكتيكية عند نسب عالية من الحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثون المنهج التجريبي؛ وذلك باستخدام التقييم التجريبي لمجموعتين إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، وبأسلوب القياس القَبْلي والبَعْدي لكلتا المجموعتين.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من لاعبي أندية الدرجة الممتازة في مدينة إربد بأعمار (١٧ – ١٩) سنة، والمسجلين رسمياً لدى الاتحاد الأردني لكرة القدم للعام ٢٠٠١–٢٠٠٢ وبلغ عددهم ٧٠ لاعباً، ومن أجل تحديد مجتمع الدراسة حسب خطوط اللعب، تم إعداد استمارة خاصة للمدربين لتعبئتها، ويبين الجدول رقم (١) أندية الدرجة الممتازة في مدينة إربد، وعدد اللاعبين المسجلين في كل نادٍ، تبعاً لخطوط اللعب.

الجدول رقم (١)

توزيع اللاعبين على أندية الدرجة الممتازة في مدينة إربد مصنفين حسب خطوط اللعب النادي

النادي	خط الدفاع	خط الوسط	خط الهجوم	عدد اللاعبين
الحسين	٩	١٠	٧	٢٦
العربي	١٠	٨	٨	٢٦
الجليل	٧	٥	٦	١٨
المجموع	٢٦	٢٣	٢١	٧٠

عينة الدراسة:

اختيرت العينة بالطريقة العمدية من لاعبي أندية الدرجة الممتازة في مدينة إربد والمسجلين رسمياً في كشوف الاتحاد الأردني لكرة القدم للعام ٢٠٠١/٢٠٠٢, وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة ككل ٣٠ لاعباً بأعمار(١٩-١٧) سنة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية، وضابطة، حيث بلغ عدد المجموعة التجريبية (١٥) لاعباً، وبمعدل (٥) لاعبين لكل خط، وعدد المجموعة الضابطة (١٥) لاعباً، وبمعدل (٥) لاعبين لكل خط.

تكافؤ العينة:

تم إجراء عملية التكافؤ بين مجموعتي الدراسة، وكما هو موضح في الجدول رقم (٢) في متغيرات الطول، والوزن، والعمر، والعمر التدريبي، إضافة إلى المتغيرات البدنية، والتي تمثلت في نتائج الاختبارات القبلية للياقة البدنية في عنصر التحمل.

الجدول رقم (٢)
نتائج اختبار «ت» في المقارنة فيما بين المجوعتين التجريبية والضابطة في متغيرات الدراسة قبل تنفيذ البرنامج التدريبي.

المتغيرات	وحدة القياس	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
		م	ع	م	ع		
الطول	سنتيمتر	١٧٢,٧	٦,٩١	١٧١,٨	٨,١٥	٠،٠٩٧	غير دال
الوزن	كيلو جرام	٦٥,٦٠	٤,٨١	٦٣,٦٠	٣,٥٨	١,٢٩٢	غير دال
العمر	سنة	١٧,٦٧	٠،٩٠	١٧,٢٧	٠،٥٩	١,٤٣٧	غير دال
العمر التدريبي	سنة	٥,٥٣	٠،٧٤	٥,٦٠	٠,٨٣	٠،٢٣	غير دال
اختبار الجري ١٥٠٠م	دقيقة	٥,٥٨	٠،٥٢	٥,٤٢	١,٢٧	١,٢٠	غير دال
اختبار الجري ٣×٥٠٠م	دقيقة	٤,٥٣	٠،١٤	٤,٥٣	٠،١٤	٠،٠١٣	غير دال
اختبار جري ١٢ ق	متر	٢٥٨٦١	١٦٩	٢٦٠٢	٢٦٣	١,٩٨	غير دال

* قيمة "ت" الجدولية عند مستوى ٠،٠٥ =٢,١٤

يتضح من الجدول رقم (٢) أن قيمة «ت» المحتسبة غير دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) سواء في متغيرات الطول / الوزن / العمر / العمر التدريبي، أو متغيرات الاختبارات البدنية بالنسبة للمجموعتين التجريبية، والضابطة، مما يؤكد التكافؤ بين المجموعتين قبل تطبيق البرنامج التدريبي .

أدوات جمع البيانات:

لجمع البيانات الخاصة بالبحث تم استخدام ما يلي :-

أولا : الأدوات والأجهزة

- جهاز قياس الطول بالسنتيمتر.
- جهاز قياس الوزن بالكيلو جرام.
- ساعة توقيت .(stop watch)
- متر من نوع (كركر).
- شواخص بلاستيكية، وأقماع، وصافرة.
- استمارات تفريغ وتدوين البيانات.

ثانيا: الاختبارات البدنية

- اختبار الجري ١٥٠٠م.
- اختبار الجري ٣٠٠٠م.
- اختبار كوبر جري ١٢ دقيقة.

والملحق رقم (١) يوضح مفردات الاختبارات البدنية المستخدمة من ناحية الهدف منها، ووصف الأداء، وطريقة التقييم، والأدوات اللازمة.

الشروط العلمية للاختبارات:

*** ثبات الاختبار**

تم تطبيق الاختبارات على (١٠) لاعبين من مجتمع الدراسة، وخارج نطاق العينة، ثم أعيد تطبيق الاختبار بعد(٥) أيام، وجاءت معاملات الارتباط عالية بين القياسين، وكما هي موضحة في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)
معاملات ثبات الاستقرار لأدوات الدراسة

الاختبار	معامل الثبات (بيرسون)
جري ١٥٠٠م	٠،٨٨
جري٣×٥٠٠م	٠,٩٢
كوبر جري (١٢ دقيقة)	٠,٩٠
اختبارات البرنامج ككل	٠,٩٠

* **صدق الاختبارات:**

تم عرض الاختبارات البدنية على مجموعة من الخبراء والمختصين، وبعد الاطلاع على آرائهم، أقروا صدق المحتوى لهذه الاختبارات.

* **موضوعية الاختبارات:**

إن الاختبارات المستخدمة في هذه الدراسة سهلة الفهم، وواضحة، وغير قابلة للتأويل، وبعيدة عن التقويم الذاتي؛ إذ إن التسجيل يتم باستخدام وحدات الزمن والمسافة، وبذلك تعد الاختبارات المستخدمة ذات موضوعية عالية.

ثالثاً: البرنامج التدريبي

قام الباحثون، ومن خلال اطلاعهم على الأدبيات، ومراجعة المراجع والدراسات العلمية، وخبراتهم العملية في مجال التدريب الرياضي، وكذلك الأخذ برأي أصحاب الخبرة والاختصاص في مجال كرة القدم بوضع برنامج تدريبي:-

* **هدف البرنامج:**

تطوير عنصر التحمل العام لدى لاعبي كرة القدم

* **طريقة تصميم البرنامج:**

تم تصميم البرنامج بالحمل الهوائي Aerobic، والذي يعتمد على استخدام الأوكسجين في عمليات إنتاج الطاقة أثناء أداء اللاعبين للبرنامج؛ وذلك لأن هذا الحمل التدريبي (المتوسط الشدة) هو الأساس لتطوير عنصر التحمل العام لدى اللاعبين.

* **أسس وضعه:**

تم وضعه على أسس علمية ثابتة تقوم على مراعاة العلاقات المتداخلة بين كل من الوحدة التدريبية اليومية، وعدد الوحدات التدريبية في الأسبوع، والعدد الكلي للوحدات، والمدى الزمني للبرنامج ككل،من خلال استخدام تمارين وتدريبات أوكسجينية تقوم على أساس الحجم التدريبي الكافي والشدة المنخفضة. وذلك لضمان حصول تكيف في عمل الأجهزة الوظيفية والتي تعكس تطور التحمل العام لدى اللاعبين؛ ولتحقيق ذلك استخدم الباحثون ثلاثة أنواع من الطرق التدريبية:-

١. طريقة التدريب الفتري المنخفض الشدة.

٢. طريقة التدريب المستمر.

٣. طريقة الفار تلك.

* **المدة الزمنية :**

جاءت مدة البرنامج التدريبي المقترح (٨) أسابيع، وبواقع(٣) وحدات تدريبية أسبوعيا، وتم تطبيق هذه التدريبات في الجزء الرئيس من الوحدة التدريبية، حيث بلغ زمنها ٣٥ دقيقة، وكان يسبق تنفيذها عملية إحماء تستمر لمدة (١٥) دقيقة، وتختتم بتمرينات إطالة وتهدئة لعضلات الجسم، ولمدة (١٠) دقائق، ومن ثَمَّ يكون الزمن الكلي للوحدة التدريبية حوالي (٦٠) دقيقة.

* **توزيع الوحدات التدريبية على المدة الزمنية:**

حيث يبين الجدولان رقما (٤) و(٥) كيفية توزيع الوحدات على المدة الزمنية.

الجدول رقم (٤)

التوزيع الزمني للبرنامج التدريبي المقترح

عدد الأسابيع	عدد الوحدات التدريبية في الأسبوع	عدد الوحدات التدريبية في ٨ أسابيع	زمن وحدة التدريب اليومي بالدقائق	زمن وحدات التدريب الثلاث للأسبوع في الدقائق	الزمن الكلي للوحدات التدريبية خلال ٨ أسابيع في الدقائق
٨	٣	٢٤	٦٠	١٨٠	١٤٤٠

الجدول رقم (٥)
التوزيع الزمني لأجزاء الوحدة التدريبية للبرنامج التدريبي المقترح

أجزاء الوحدة	الزمن في الوحدة التدريبية بالدقائق	الزمن التدريبي الأسبوعي لأجزاء الوحدة التدريبية في الدقائق	الزمن الكلي بالدقائق للوحدة التدريبية خلال ٨ أسابيع
الإحماء	١٥	٤٥	٣٦٠
الجزء الرئيس	٣٥	١٠٥	٨٤٠
الجزء الختامي	١٠	٣٠	٢٤٠
المجموع	٦٠	١٨٠	١٤٤٠

تطبيق البحث:-

القياس القبلي

حيث تم أخذ القياسات القبلية لمجموعتي الدراسات التجريبية، والضابطة خلال المدّة ما بين٨-٢٠٠١/٦/١٣م؛ وذلك للاختبارات البدنية الثلاث بالتسلسل اختبار جري ١٥٠٠م، اختبار جري ٣x٥٠٠م، اختبار مسافة جري ١٢ دقيقة وبواقع ثلاثة أيام لكل مجموعة، واختبار واحد في كل يوم.

تطبيق البرنامج

بدأ بتنفيذ البرنامج التجريبي على المجموعة التجريبية من عينة الدراسة في مرحلة الإعداد العام للموسم الرياضي، وذلك خلال المدّة ما بين ٣/١٥ -٢٠٠١/٨/١٦م، حيث تعد هذه المرحلة هي أفضل مرحلة لتنمية التحمل العام.

القياس البعدي

بعد أن تم الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي والذي امتد لمدة (٨)أسابيع ثم أخذت القياسات البعدية لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة خلال المدّة ما بين ١٧-٢٠٠١/٨/٢٢م بترتيب القياس القبلي نفسه.

المعالجات الإحصائية :-

تم استخدام الوسائل الإحصائية الآتية في معالجة النتائج-:

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- معامل ارتباط بيرسون.
- اختبار «ت» t-test للفروق بين المتوسطات .
- تحليل التباين الأحادي (ANOVA).
- اختبار نيومان كولز.

عرض النتائج ومناقشتها :-

عرض النتائج :

بعد الحصول على نتائج المعالجات الإحصائية للبيانات التي تم جمعها من الاختبارات البدنية للمؤشرات قيد الدراسة، تم تبويب نتائج تلك المعالجات الإحصائية وعرضها وبما يتفق مع:-

١. تسلسل أهداف وفروض الدراسة

٢. ترتيب عرض نتائج المعالجات الإحصائية التحليلية للفرض الثاني على وفق تسلسل إحصائي مكمل لبعضه، وموضح النتيجة التي آلت إلية قيمة الاختبار الإحصائي في ذلك المؤشر, وما يترتب على تلك النتيجة من استكمال، أو توقف لذلك الإجراء.

١- عرض نتائج المعالجة الإحصائية للفرض الأول:

يتضح من الجدول رقم (٦) أن زمن الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في اختبار جري مسافة ١٥٠٠م للقياس البعدي هي(٥,٤٥)دقيقة، في حين بلغ زمن الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في الاختبار نفسه (٥,١٥)دقيقة، وباستخدام اختبار «ت».

الجدول رقم (٦)

الأوساط الحسابية والانحراف المعياري وقيمة «ت» المحتسبة «ت» الجدولية ودلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية، والضابطة لاختبارات اللياقة البدنية في القياس البعدي

اختبارات اللياقة البدنية	المجموعة الضابطة ن = ١٥		المجموعة التجريبية ن = ١٥		درجة الحرية	"ت" المحتسبة	مستوى الدلالة
	س	ع	س	ع			
جري ١٥٠٠م بالدقيقة	٥,٤٥	٠,٧٦	٠,١٥	٠,١٦	١٤	٣,٤٩	دال
جري ٣×٥٠٠م بالدقيقة	٤,٤٣	٠,١٣	٤,٢٠	٠,١٣	١٤	١٦,٢	دال
اختبار كوبر مسافة الجري (١٢ دقيقة)	٢٨٩٥م	١٣٠	٣٢٤٥	١٣٥	١٤	٧,٢٣	دال

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,١٤

لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعة في القياس البعدي لهذا الاختبار، وجد أن قيمة «ت» المحتسبة (٣,٤٩)، وهي أكبر من قيمة «ت» الجدولية (٢,١٤) عند درجة حرية (١٤) وبمستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني أن الفرق بين المجموعتين في زمن الاختبار دال إحصائيا، ولصالح المجموعة التجريبية.

كما يبين الجدول أن زمن الوسط الحسابي للمجموعتين الضابطة في اختبار جري ٣x٥٠٠م للقياس البعدي هي(٤,٤٣) دقيقة، بينما جاء زمن الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في الاختبار نفسه (٤,٢٠) دقيقة، وباستخدام «ت» لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين في القياس البعدي لهذا الاختبار، تبين أن قيمة «ت» المحتسبة (١٦,٢) وهي أكبر من قيمة «ت» الجدولية (٢,١٤) عند درجة حرية (١٤)، وبمستوى دلالة (٠.٠٥).

وهذا يعني أن الفرق بين المجموعتين في زمن الاختبار دال إحصائيا، ولصالح المجموعة التجريبية،كذلك يبين الجدول أن الوسط الحسابي لركض مسافة (١٢) دقيقة للمجموعة

الضابطة في القياس البعدي هي ٢٨٩٥م، في حين بلغ الوسط الحسابي للمسافة نفسها للمجموعة التجريبية ٣٢٤٥م، وباستخدام اختبار «ت» لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين في القياس البعدي لهذا الاختبار، تبين أن قيمة «ت» المحتسبة (٧,١٤) هي أكبر من قيمة «ت» الجدولية عند درجة حرية (١٤)، وبمستوى دلالة (٠,٠٥).

وهذا يعني أن الفرق بين المجموعتين في مسافة الجري دال إحصائيا، ولصالح المجموعة التجريبية.

٢- عرض نتائج المعالجة الإحصائية للفرض الثاني :

الجدول رقم (٧)
الأوساط الحسابية والانحراف المعياري لأثر البرنامج التدريبي في نتائج الاختبارات البدنية تبعا لمتغير الخط

الاختبار	خط اللعب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جري ١٥٠٠م	هجوم	٥	٥,١٥	٠,١٢
	وسط	٥	٥,٠٨	٠,٠٦
	دفاع	٥	٥,٢٢	٠,٠٨
جري ٣×٥٠٠م	هجوم	٥	٤,٢٢	٠,٠٨
	وسط	٥	٤,١٠	٠,١١
	دفاع	٥	٤,٢٨	٠,١٩
جري ١٢ دقيقة	هجوم	٥	٣١٤٥	١٧,١٦
	وسط	٥	٥٥٣٠	٢٤,٩٦
	دفاع	٥	٣٠٦٠	٤٢,٨٦

يوضح الجدول رقم (٧) أن هناك فروقاً في المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري بين خطوط اللعب (الهجوم، والوسط، والدفاع) لكرة القدم في زمن جري مسافة (١٥٠٠م و٣x ٥٠٠ م) وفي مسافة جري (١٢ دقيقة).

ولمعرفة مستوى الفرق لأثر البرنامج التدريبي في نتائج هذه الاختبارات تبعا لمتغير الخط، تم إجراء تحليل التباين الأحادي، وكما هو مبين في الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)

تحليل التباين الأحادي وقيمة «ت» ودلالة الفرق بين خطوط اللعب في نتائج الاختبارات البدنية

الاختبار	مصدر التباين	مجموع مربع الانحراف	درجات الحرية	متوسط مربعات الانحراف	"ت" المحتسبة	مستوى الدلالة
جري ١٥٠٠م	بين المجموعات	٠,٨٠٢	٢	٠,٤٠١	١٦,٠٤	٠,٠٠١دال
	داخل المجموعات	٠,٢٩٩	١٢	٠,٠٢٥		
	الكلي	١,١٠١	١٤	–		
جري ٣X٥٠٠م	بين المجموعات	٠,٤٩٤	٢	٠,٢٤٧	٢٤,٧	٠,٠٠٠دال
	داخل المجموعات	٠,١٢٤	١٢	٠,٠١٠		
	الكلي	٠,٦١٨	١٤	–		
جري ١٢ دقيقة	بين المجموعات	٠,٨٢٨	٢	٠,٤١٤	٤,٥٠	٠,٠٤٢دال
	داخل المجموعات	١,١٠٢	١٢	٠,٠٩٢		
	الكلي	١,٩٣٠	١٤	–		

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ =٣,٧٤

يتضح من الجدول رقم (٨) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في متوسطات الجري لخطوط اللعب الثلاثة (هجوم، ووسط، ودفاع) في زمن الجري لمسافة ١٥٠٠م و٣x٥٠٠م، وكذلك المسافة المقطوعة في زمن ١٢ دقيقة، ولما كانت هذه الوسيلة الإحصائية لا تعطينا أي خط أفضل من باقي الخطوط في هذه الاختبارات البدنية؛لذلك تم استخدام اختبار نيومان كولز لمعرفة ذلك.

المجلد 5 العدد 4 ديسمبر 2004

الجدول رقم (٩)

اختبار نيومان كولز لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لخطوط اللعب في الاختبارات البدنية

الاختبارات	المقارنة	فرق الأوساط	مستوى الدلالة
جري ١٥٠٠م	هجوم. وسط	٧ث	دال
	هجوم. دفاع	-٧ث	دال
	وسط. دفاع	-١٤ث	دال
جري ٣×٥٠٠م	هجوم. وسط	١٢ث	غير دال
	هجوم. دفاع	-٦ث	غير دال
	وسط. دفاع	-١٨ث	دال
جري ١٢ دقيقة	هجوم. وسط	-٣٨٥م	دال
	هجوم. دفاع	٨٥م	غير دال
	وسط.دفاع	٤٧٠م	دال

يتضح من الجدول رقم (٩) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في متوسط زمن الجري لمسافة ١٥٠٠م بين كل من خط الهجوم، وخط الوسط، وخطي الوسط و الدفاع، ولصالح خط الوسط، وكذلك بين خط الهجوم وخط الدفاع، ولصالح خط الهجوم.

كما يبين الجدول أن هناك فرقاً ذات دلالة إحصائية في متوسط زمن الجري لمسافة ٣x٥٠٠م بين خط الوسط، وخط الدفاع، ولصالح خط الوسط.

كذلك يبين الجدول أن هناك فروقاً معنوية ذات دلالة إحصائية في متوسط مسافة جري ١٢ دقيقة بين كل من خطي الهجوم، والوسط، وخطي الوسط، و الدفاع، ولصالح خط الوسط.

مناقشة النتائج :

في ضوء ما ورد من تحليل للنتائج التي تم عرضها في الجداول السابقة, فقد جاء هذا الفصل ليلقي الضوء على تفسير ما تم تثبيته ضمن تحليل تلك النتائج المعروضة سابقا .

مناقشة نتائج الفرضية الإحصائية الأولى.

يتضح من خلال الجدول رقم (٦) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في جميع اختبارات اللياقة البدنية بين المجموعتين الضابطة، والتجريبية، ولصالح المجموعة التجريبية

وهذا يتفق مع دراسة كل من: جونز و هيلين (Jones & Helen 2000) ودراسة وسلوف (Wisloff, 1998)، ودراسة راولاند (Rowland ,1998)، ودراسة حسن (١٩٩٥) ؛ حيث توصلت هذه الدراسات إلى أن البرامج التدريبية المنظمة لها دور كبير في تطوير عناصر اللياقة البدنية، سواء في لعبة كرة القدم، أو غيرها من الألعاب الرياضية.

ويعزى هذا التطور لدى المجموعة التدريبية إلى خضوعها لبرنامج تدريبي منظم تم من خلاله استخدام ثلاث طرق تدريبية هي طريقة التدريب المستمر، وطريقة التدريب الفتري المنخفض الشدة وطريقة الفارتلك، وذلك لتطوير صفة التحمل التي تمثل المرتبة الأولى من حيث الأهمية النسبية للاعب كرة القدم؛ إذ إن تدريب التحمل المنتظم في كرة القدم يؤدي إلى تطوير معنوي في (vo2max)، وقيم التهوية الرئوية خلال الجهد دون القصوى(sub max) (Fukuoka, 1997).

كما أن تنمية هذه العناصر وتطويرها لها أهميتها للاعب كرة القدم، ليس لكونها في حد ذاتها مهمة للقدرة الهوائية، ولكن أيضا للتأثير المباشر وعلاقتها بالعتبة الفارقة اللاهوائية، والتي تكون هي العامل الرئيس الذي يعتمد عليه اللاعب طوال مدة المباراة , وذلك لأن استمرارية زمن المباراة لمدة طويلة لا تمكن اللاعب من العمل دائماً عند مستوى ١٠٠ من أقصى استهلاك للأوكسجين، وإنما يعمل عند مستويات أقل من ذلك ٧٥، وهذا المستوى من العمل والذي يرتبط بقدرة العمل عند مستويات أقل من الحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين «يطلق عليه العتبة الفارقة اللاهوائية، والذي يتراوح معدل ضربات القلب عندها ما بين ١٧٠–١٨٠ ضربة / دقيقة»(عبد الفتاح والشعلان، ١٩٩٤).

لذا يجب التأكيد على ضرورة احتواء البرامج التدريبية، إضافة إلى الجانب التكتيكي والتكنيكي على تطوير لصفة التحمل العام من خلال الطرق التدريبية المختلفة، وسواء كان هذا التدريب المعد لتطوير صفة التحمل يحدث في الملعب، أو في أي أماكن أخرى؛ لأن تطوير مثل هذا العنصر للاعب كرة القدم مطلب أساس، وضروري لتحقيق أهداف التدريب .

مناقشة نتائج الفرضية الإحصائية الثانية :

دلت نتائج الدراسة من خلال الجداول أرقام (٧) و (٨) و (٩) على وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين خطوط اللعب في متوسط زمن الجري لمسافة ١٥٠٠م و

٥٠٠x٣م وجري مسافة ١٢ دقيقة، حيث تفوق لاعبو الوسط في هذه الاختبارات على لاعبي خط الهجوم ولاعبي خط الدفاع، وجاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع النتائج التي توصل إليها كل من: وسلوف (Wisloff, 1998)، و ريلاي (Reilly, 1997)، و بلينج (Pelling, 1987) ، والسعود (١٩٩٩) ؛ حيث توصلت هذه الدراسة إلى تميز لاعبي خط الوسط بسعة هوائية قصوى أكبر معنويا من باقي الخطوط .

ويعزى هذا التفوق إلى الاختلاف الواضح في طبيعة الأداء بين لاعبي خط الوسط، ولاعبي خط الهجوم والدفاع، وكذلك الاختلاف في المسافة التي يتحرك فيها لاعب خط الوسط مقارنة بباقي الخطوط «حيث لوحظ لدى الأندية الإنجليزية التي تطبق طريقة ٤-٣-٣ أن المسافة التي يقطعها اللاعب خلال المباراة تختلف تبعا لاختلاف مركز اللاعب، إذ إن أطول المسافات يقطعها لاعبو خط الوسط وأقلها بين المدافعين ، ويراعى ذلك عند تدريب لاعبي المراكز المختلفة» مختار وحماد (١٩٩٤) ويؤكد ذلك كله عدد من الباحثين: (Gerhard & Heiner ,1989 ; Baure, 1982 ; Reilly &Thomes;1976) ؛ حيث أكدوا في دراساتهم أن لاعبي خط الوسط يقطعون أكبر مسافة في المباراة .

كما أشارت الدراسات إلى أن هناك علاقة موجبة بين طول المسافة التي يقطعها اللاعب خلال المباراة، ومستوى الحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين(vo2max)، وقد بلغت هذه العلاقة (٠,٦٧٪) وهذا الدور يقوم به لاعبو خط الوسط بوصفهم مسئولين عن الربط بين خطي الدفاع والهجوم. لذلك فإن من الطبيعي أن يؤدي تطور ورفع كفاءة مؤشر القدرة الهوائية (vo2max)،وكما أسلفنا سابقا إلى التأثير المباشر في العتبة الفارقة اللاهوائية من خلال تأخير ظهورها عند نسب أعلى من ((vo2max بسبب القابلية التصريفية العالية لحامض اللاكتيك الشيء الذي معه تزداد قابلية وقدرة اللاعب على تحمل الأداء، والعمل بمعدل عمل أعلى، ومواجهة التعب وانخفاض معامله .

وعليه فإن التأثير الآني للجهد البدني (نتيجة الطرق التدريبية المستخدمة في هذه الدراسة) وكذلك التأثير المزمن في ضوء الاستجابة الوظيفية لعمل كل من القلب، والجهاز التنفسي، والجهاز العضلي، وخصوصا بيوت الطاقة (المايتوكندريا) ، والذي جاء (نتاجا لطبيعة المهام والواجبات المنوطة باللاعبين خلال المباريات، و البطولات الرسمية) هما اللذان ساهما وبشكل رئيس في تطور ورفع كفاءة عنصر التحمل لدى لاعبي خط الوسط مقارنة بباقي الخطوط .

وبناء على هذه النتائج السالفة الذكر نرى أن متطلبات الأداء للاعب كرة القدم يحدده أولا وأخيرا مكانه في الملعب، ووظيفته, وهذا يؤكد صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة ويحقق الهدف الثاني من أهدافها .

الاستنتاجات :

في ضوء أهداف الدراسة وفروضها، واستنادا إلى النتائج التي خرجت بها هذه الدراسة، وجميع الإجراءات التي رافقتها من معالجات إحصائية، وتحليلات، ومناقشات، توصل الباحثون إلى الاستنتاجات الآتية :

١. البرامج والطرق التدريبية الثلاث (المستمر، و الفتري المنخفض الشدة، والفارتلك) تؤثر إيجابيا في تطوير التحمل العام للاعبي كرة القدم .

٢. تفوق أفراد المجموعة التجريبية التي استخدمت البرنامج التدريبي المقترح على المجموعة الضابطة التي استخدمت البرنامج التقليدي في مستوى التحمل العام .

٣. تباين حجم التطور في مستوى التحمل العام تبعا لخطوط الملعب .

٤. التحمل عنصر أساس للتطور الناجح، والوصول إلى الأهداف التدريبية فهو الأساس للمتطلبات الحركية الرئيسة الأخرى، كالقوة والسرعة، وفي الوقت ذاته عنصر لا يمكن الاستغناء عنه؛ لزيادة شدة التدريب .

التوصيات :

استنادا إلى المعلومات والبيانات الواردة في سياق هذه الدراسة، واعتمادا على جميع ما تقدم من مناقشات واستنتاجات للنتائج خَلص الباحثون إلى رفع التوصيات التالية:

١. استخدام البرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة للناشئين بأعمار ١٧ – ١٩سنة .

٢.التنوع في البرامج والطرق التدريبية؛ لتنمية عنصر التحمل .

٣.التدريب في كرة القدم يبدأ بتطوير عنصر التحمل العام لأهميته في كرة القدم؛ لأنه القاعدة والأساس لتطوير باقي عناصر اللياقة البدنية .

٤. استخدام الاختبارات البدنية لمعرفة مستوى التحمل العام الذي وصل إليه اللاعبون لتقويم العملية التدريبية .

٥. إجراء دراسة مشابهة؛ لمعرفة أفضل الطرق التدريبية الملائمة لتنمية التحمل العام .

المراجــع

حسن، عصام عبد الحميد. (١٩٩٥). **تأثير برنامج تدريبي مقترح لمدّة الإعداد في قدرة العمل الهوائي واللاهوائي لدى ناشئ كرة القدم** . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية ، جامعة المنيا .

حسين، قاسم حسن.(١٩٩٨). **تعلم قواعد اللياقة البدنية** . عمان ، الأردن : دار الفكر.

السعود، حسن.(١٩٩٩). **دراسة مقارنة لبعض مؤشرات القدرة الهوائية و اللاهوائية بين لاعبي الخطوط المختلفة بكرة القدم** . رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة بغداد .

عبد الفتاح، أبو العلا والشعلان، إبراهيم. (١٩٩٤) . **فسيولوجيا التدريب في كرة القدم**. القاهرة : دار الفكر العربي.

القدومي، عبد الناصر. (١٩٩١). **الحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين والقدرة اللاهوائية عند لاعبي خطوط اللعب المختلفة في كرة القدم** . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية ، الجامعة الأردنية.

مختار، حنفي محمود. (١٩٩٤). **الأسس العلمية في تدريب كرة القدم**. القاهرة: دار الفكر العربي ، القاهرة .

مختار، حنفي وحماد، مفتي.(١٩٨٩). **الإعداد البدني في كرة القدم** (الطبعة الأولى). القاهرة : دار زهران.

الهزاع ، محمد هزاع (١٩٩٢). **تجارب معملية في وظائف اعضاء الجهد البدني** (الطبعة الأولى). الرياض : جامعة الملك سعود

Baure, G. (1982). **How to succeed at soccer** . London : Orbis Publishing.

Fukuoka ,Y. (1997). Effects of football training on ventilator and gas exchange kinetics to sinusoidal workload. **Journal of Sport Medicine and Physical Fitness,37** (3)**,** 312-321.

Gerhard, B., & Heifer, U. (1989). **Football faktoren der leistung spiller.** Munchkin :Sfihrung .

Jones, A. M . ,& Carter, H. (2000). The effect of endurance training on parameters of aerobic**. Sport Medicine, 29** (6) , 373-389.

Kirkendall, D.T. (1985) The applied sport science of soccer. **Physician and Sports Medicine, 13** (4), 231-242.

Pelling, T, & Aless, W.J. (1987) . **Science and football .** London: Eddy Mouthy Publishing.

Really. T (1997). Energetic of high **-** intensity exercise (soccer) with particular reference to fatigue. **Journal of Sport Science,15** (3), 316-328.

Rielly, T ., & Thomas , V . (1996). A motion analysis of work rate in different positional roles in professional football mach play . **Journal of Human Movement Studies, 3** (1), 117-125.

Rowland , T.B. (1995). Aerobic response to endurance exercise training in children . **Pediatrics Exercise Science, 2** (4),54-66.

Wisloff, U . (1998) Strength and endurance of elite soccer players . **Medicine and Science in Sport and Exercise, 30** (3) , 215-229.

الملحق رقم (١)

اختبار الجري ١٥٠٠م

الهدف من الاختبار:

قياس التحمل الدوري، والتنفسي.

الأدوات اللازمة:

ساعة إيقاف.

منطقة فضاء مربعة الشكل، أو لألعاب القوى ٤٠٠م.

رايات ركنية عدد ٤، أو كراسي بارتفاع لا يقل عن ٤٠ سم.

وصف الأداء:

يتخذ كل أربعة مختبرين وضع الاستعداد خلف خط البداية في وضع البدء العالي.

عند إعطاء إشارة البدء ينطلقون بسرعة ممكنة ليقطعوا مضمار ألعاب القوى ٤٠٠م ثلاث دورات كاملة، وفي الدورة الرابعة يقطع ٣٠٠م فقط.

تقييم الاختبار:

يسجل الزمن الذي يستغرقة كل مختبر منذ إعطائه إشارة البدء، وحتى قطعه لخط النهاية بالثواني لأقرب ١/١٠ ثانية.

تابع الملحق رقم (١)
اختبار الجري لمدة ١٢ دقيقة

الهدف من الاختبار:

قياس كفاءة الجهازين الدوري، و التنفسي.

الأدوات اللازمة:

ساعة إيقاف، وصافرة، وعدد من العلامات المرقمة، تستخدم لتسهيل عملية القياس.

مضمار لألعاب القوى ٢٠٠م، أو ٤٠٠م، أو ملعب لكرة القدم، أو منطقة فضاء من الأرض مستوية ذات مساحة مناسبة.

وصف الأداء:

يقوم المحكم بحساب عدد اللفات، وأجزاء اللفة الواحدة مقربة إلى أقرب ١٠ م, ثم يقوم بضرب عدد اللفات الصحيحة في طول اللفة, ثم يجمع الناتج مع أجزاء اللفة الواحدة فتكون الدرجة الكلية هي درجة المختبر محسوبة بالأمتار الصحيحة.

تقييم الاختبار:

يقسم المختبرون إلى مجموعات لا تقل المجموعة عن أربعة مختبرين، وتزيد وفقاً للإمكانات المتاحة، وظروف تطبيق الاختبار.

يتخذ المختبرون وضع الاستعداد خلف خط البدء، وعندما يعطون إشارة البدء يقومون بالجري - المشي أكبر عدد من اللفات حول المضمار، أو ملعب الكرة، أو حول الرايات الركنية؛ وذلك لمدة ١٢ دقيقة متصلة، وحتى يعلن الميقاتي بصفرته انتهاء الزمن المقرر.

عندما يعلن الميقاتي انتهاء الزمن المقرر يقوم المحكم بإعلان انتهاء الزمن للمختبر, ثم يقوم بتسجيل عدد اللفات، وأجزاء اللفة الواحدة مقربة لأقرب ١٠م.

تابع الملحق رقم (١)

اختبار الجري ٣X٥٠٠م

الهدف من الاختبار:

قياس التحمل الدوري، و التنفسي.

الأدوات اللازمة:

ساعة إيقاف.

منطقة فضاء مربعة الشكل، أو لألعاب القوى ٤٠٠م.

رايات ركنية عدد ٤، أو كراسي بارتفاع لا يقل عن ٤٠ سم.

وصف الأداء:

يتخذ كل أربعة مختبرين وضع الاستعداد خلف خط البداية في وضع البدء العالي.

عند إعطاء إشارة البدء ينطلقون بسرعة ممكنة ليقطعوا مسافة ٥٠٠م جري، ثم يحصل اللاعب على مدّة راحة دقيقتين، ثم يكرر اللاعب مرتين، ويكون مجموع المسافة المقطوعة لثلاثة تكرارات ١٥٠٠م.

تقييم الاختبار:

يسجل زمن اللاعب في كل محاولة من محاولات الـ ٥٠٠م جري، وتسجل القياسات الثلاثة متتالية، ومجموع القياسات المسجلة في الـ ١٥٠٠م المتقطعة (٣ X ٥٠٠م) يعبر عن مستوى التحمل الدوري، والتنفسي لدى المختبر .

الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية للمرحلة الأساسية الأولى بمحافظة نابلس

د. عماد صالح عبد الحق
قسم التربية الرياضية
جامعة النجاح الوطنية
نابلس – فلسطين

الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية للمرحلة الأساسية الأولى بمحافظة نابلس

د. عماد صالح عبد الحق
قسم التربية الرياضية
جامعة النجاح الوطنية
نابلس – فلسطين

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمي التربية الرياضية في المرحلة الأساسية الأولى بمحافظة نابلس، وتحديد الأهمية النسبية لكل كفاية من هذه الكفايات، والتعرف على وجهة نظر كل من معلمي ومعلمات التربية الرياضية/ ومديري ومديرات المدارس في تقديرهم للكفايات التعليمية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الأولى بمحافظة نابلس.

أجريت الدراسة على عينة عمدية قوامها (٦٠) معلماً ومعلمة، و(٦٠) مديراً ومديرة، أظهرت النتائج الكفايات التعليمية الأساسية التي يمتلكها معلمو المرحلة الأساسية الأولى، حيث كانت الكفايات التعليمية كبيرة في مجال التخطيط، ودرجة متوسطة في مجالي التنفيذ والتقويم بالنسبة لجميع أفراد العينة.

كذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين وجهة نظر كل من مديري ومديرات المدارس ومعلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الأولى ولصالح المعلمين والمعلمات.

في ضوء النتائج أوصى الباحث بضرورة الاستفادة من قائمة الكفايات التعليمية التي توصلت إليها هذه الدراسة في مجال تقويم أداء معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية، وفي عملية الإشراف التربوي من قبل المرشدين.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٤/٣/٢٩م   * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٤/٥/٢٢م

المجلد 5 العدد 4 ديسمبر 2004

Teaching Competencies of Physical Education Teachers in the Primary Basic Stage in Nablus Directorate

Imad S. Abdelhaque
Al-Najah University
Nablus - Palestine

Abstract

The purpose of this study was to investigate teaching competencies of physical education teacher in the primary basic stage in Nablus Directorate according to the opinion of principals and physical education teachers.

The sample of the study consisted of (60) teachers and (60) principals. The results revealed a high degree of teaching competencies for planning domain, and moderate degree for both applied and evaluation domains. In addition, the results indicated a significant differences at (α= 0.05) in teaching competencies between teachers and principals, in favor of teachers.

Based on the study finding the researcher recommended to increase attention in evaluating physical education teacher with respect of these competencies.

117

المجلد 5 العدد 4 ديسمبر 2004

الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية للمرحلة الأساسية الأولى بمحافظة نابلس

د. عماد صالح عبد الحق
قسم التربية الرياضية
جامعة النجاح الوطنية
نابلس – فلسطين

مقدمة الدراسة:

يعد تخطيط المنهج المدرسي عملاً دقيقاً يعتمد على مجموعة من الخطوات والمعايير التي تبعد القائمين عليه عن العشوائية والارتجالية في العمل، وعلى المخططين أن يدركوا أيضاً أنه لا بد من تحديد المسار الذي سوف يسيرون عليه خلال عملية التخطيط، كما ينبغي عليهم بعد ذلك أن يفكروا في اختيار الأهداف المناسبة للمنهج المدرسي الجديد.

ويشير سعادة وإبراهيم (٢٠٠١) إلى أن عملية تخطيط المنهج المدرسي عبارة عن تصور لما ينبغي أن يكون عليه المنهج من حيث التصميم (تحديد الأهداف، واختيار المحتوى وتنظيمه) وكذلك الصورة التي يجب أن يكون عليها تنفيذ المنهج (جميع الممارسات الخاصة بمعالجته في الواقع وفي الميدان التربوي، بالإضافة إلى عملية التقويم التي يجب أن يراعيها المنهج من حيث أساليب التقويم التي توضح العائد التعليمي/ التعلمي لدى الطلبة، للاستفادة من ذلك في تحسين المنهج وتطويره، ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا من خلال المنهج المدرسي دون الاعتماد على نوع المعلم المعد إعداداً علمياً بمستوى عالٍ من الكفاية تؤهله وتساعده على القيام بالدور الملقى على عاتقه مربياً، ومعلماً، وموجهاً، وقائداً.

ويشير المفلح (١٩٩٠) إلى أن المعلم هو المنظم والميسر لعملية تعليم الطلبة؛ إذ يتأثر الطلبة بأي برنامج تعليمي وإبداعي من خلال المعلم، ومن ثَمَّ فإنه يمكن القول: إن فاعلية المؤسسات التعليمية تعتمد اعتماداً مباشراً على كفاية العاملين بها، لذا فإن رفع كفاية المعلم هدف رئيس من أهداف المؤسسة التربوية.

وتُعَدُّ الكفايات التعليمية من المتطلبات الأساسية للمعلمين، وذلك من أجل نجاح العملية التعليمية، لذلك اهتم كثير من الدراسات سواء في المجال التربوي، أو في المجال الرياضي

بدراسة الكفايات التعليمية لدى المعلمين مثل دراسات كل من القدومي وكايد (١٩٩٨)، ودليوح (١٩٨٨)، وعوجـان (١٩٩٣)، ومقدادي (١٩٩٥)، وول (Wool, 1990)، وأوهانيـون (Ohanion, 1982).

ويرى الكثير من خبراء التربية الرياضية أن القائمين على تدريس التربية الرياضية في المرحلة الأساسية يجب أن يمتلكوا الكفايات التعليمية اللازمة لتدريس المهارات الرياضية المختلفة، لذلك لا بد من توافر كفايات تعليمية أساسية لدى معلم المرحلة الأساسية تؤهله لأن يقوم بدوره بكفاية وفاعلية، إضافة إلى الكفايات الشخصية.

ونظراً لأن الوضع التعليمي في المدارس الفلسطينية يختلف في ظروفه عن المدارس العربية والأجنبية، من هنا ظهرت مشكلة الدراسة لدى الباحث، ومن خلال عمله المتصل اتصالاً مباشراً بالإشراف على تدريب معلمي المرحلة الأساسية الأولى بوصفه منسقاً لتأليف منهاج التربية الرياضية للصفوف الأساسية الأولى، فقد لاحظ وجود ضعف في أداء معلمي المرحلة الأساسية في تدريس مادة التربية الرياضية، الأمر الذي حث الباحث على هذه الدراسة؛ لتحديد الكفايات التعليمية الأساسية التي يجب أن تتوافر في معلم المرحلة الأساسية الأولى؛ ليتمكن من تدريس التربية الرياضية، لما لهذه المرحلة من أثر في تنمية شخصية الطفل تنمية شاملة متزنة من جميع نواحي الحياة المختلفة، لعل ذلك يساعد على رفع مستوى كفايته في أدائه، والذي ربما يتضح أثره الإيجابي في العملية التربوية جميعها.

في ضوء اطلاع الباحث على الدراسات السابقة وجد أن هناك الكثير من الدراسات التي اهتمت بدراسة الكفايات التعليمية في المجال التربوي، وكذلك في المجال الرياضي. ففي دراسة ساوثرد (Southard, 1983) والتي هدفت إلى التعرف على أهمية كفايات مختارة وعلاقتها بمقررات دراسية مماثلة في برامج إعداد معلم التربية الرياضية، تم توزيع استبانة الكفايات على المسئولين عن برامج إعداد المعلمين في (٦٧٩) كلية جامعية تخصص تربية رياضية، توصلت الدراسة إلى عدة عوامل في ميدان التربية ويتصل بها كفايات تدريس الألعاب الجماعية، تدريس وتدرس الرياضات الفردية، وميدان علم الحركة ويتصل به كفايات الميكانيكا الحيوية، وفسيولوجيا التدريب الرياضي، وميدان التدريب ويتصل به كفايات نظرية التدريب الرياضي للألعاب الجماعية والفردية.

وفي دراسة أبو دليوح (١٩٨٨) والتي هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية للكفايات التعليمية اللازمة للمرحلة الثانوية، وإجراء مقارنات تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة، أجريت الدراسة على جميع معلمي التربية الاجتماعية في لواء جرش والبالغ عددهم (٣٨) معلماً ومعلمة، طبق عليهم استبانة مكونة من (٣٦) كفاية تعليمية فرعية، توصلت الدراسة إلى وجود فروق في تقدير المعلمين لأنفسهم في درجة الكفايات التعليمية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل الأعلى.

قامت طلبة (١٩٨٨) بدراسة تهدف إلى التعرف على الكفايات التعليمية اللازمة لنجاح مدرسة التربية الرياضية بدور المعلمات في أداء واجبها، تكونت عينة البحث من (١٣٤) مدرسة، توصلت الباحثة إلى تسعة مجالات للكفاية في ضوء المهام الأساسية لمدرسات التربية الرياضية، ويندرج تحت كل منها عدد من الكفايات الفرعية .

قام دودل(Dodl, 1993) بالتعاون مع فريق من دائرة التربية بولاية فلوريدا بدراسة تهدف إلى تصنيف الكفايات التعليمية للمدرس وتم تصنيفها إلى قسمين هما: الأول على أساس عناوين متصلة بالتعليم، والثاني على أساس تصنيف كفايات المعلم أثناء عمله، وتناول هذا التصنيف مجالات خمسة، وهي: تقويم التلاميذ، والتخطيط، وتنفيذ الدرس، وتطوير ذات التلاميذ، وتطوير ذات المعلم.

وفي دراسة عوجان (١٩٩٣) والتي هدفت إلى التعرف على الكفايات التعليمية ودرجة ممارستها عند معلمي التربية الرياضية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن وإجراء مقارنات بدرجة هذه الكفايات تبعاً لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي، أجريت الدراسة على عينة قوامها (٤٤٠) معلماً ومعلمة اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الكفايات التعليمية كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيرات الجنس لصالح المعلمين، والخبرة لصالح الأكثر خبرة، والمؤهل لصالح المؤهل الأعلى.

وفي دراسة الفرا (١٩٩٣) والتي هدفت إلى وضع قائمة بالكفايات التربوية العامة اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية في قطاع غزة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٧١) معلمٍ ومعلمة، وتوصل الباحث إلى وضع قائمة بالكفايات التربوية العامة تشتمل على خمسة مجالات رئيسة هي: تخطيط الدرس وتنظيمه، تنفيذ الدرس وطرق التدريس، استثارة وافعية المتعلمين، العلاقات الإنسانية، وأساليب التقويم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن كفايات

المجالات الثلاثة الأولى متوافرة لدى معلمي المرحلة الابتدائية، أما بقية المجالات فكانت غير متوافرة بدرجة كافية.

أما دراسة مقدادي (١٩٩٥) التي هدفت إلى إعداد قائمة للكفايات الأدائية لمعلمات التربية الرياضية في المرحلة الأساسية في الأردن، والتعرف على درجة توافرها لدى معلمات التربية الرياضية من وجهة نظر مديرات المدارس الأساسية ومشرفات التربية الرياضية، وتكونت عينة الدراسة من (١١٥) مديرة (١٣) مشرفة تربية رياضية، أظهرت النتائج أن درجة امتلاك معلمات التربية الرياضية للكفايات الأدائية من وجهة نظر المديرات والمشرفات على المجالات مجتمعة كانت كبيرة.

ففي دراسة النجار (١٩٩٧) والتي هدفت إلى التعرف على مدى توافر الكفايات التقنية التعليمية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في الأردن وممارستهم لها، وتكونت عينة الدراسة من (٥٨٤) معلمٍ من معلمي المرحلة الأساسية في منطقة إربد، وتوصلت الدراسة إلى بناء قائمة مكونة من سبعين (٧٠) كفاية تقنية تعليمية وزعت على ثلاثة مجالات: تصميم التعليم، ووسائل الاتصال التعليمية، والتقويم. وأظهرت النتائج أن معلمي المرحلة الأساسية يمتلكون (٦٢) كفاية تقنية تعليمية بدرجة كبيرة جداً، و (٧) كفايات بدرجة متوسطة، وكفاية واحدة بدرجة خفيفة .

أما دراسة القدومي وكايد (١٩٩٨) والتي هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة الكفايات التعليمية لدى معلمي التربية الرياضية ومعلماتها في محافظة طولكرم للتعرف على أثر متغيري المؤهل العلمي والخبرة على ذلك، فقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (١٠٤) معلمٍ ومعلمة، أشارت النتائج إلى أن درجة الكفايات التعليمية الكلية كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج ترتيب مجالات الكفايات التعليمية تتمثل في: مجال التعليم، وإدارة الصف، ومجال العلاقات الاجتماعية، ومجال الأهداف، ومجال التقويم. كما أظهرت النتائج فروقاً في درجة الكفايات التعليمية بين حملة البكالوريوس والدبلوم لصالح حملة البكالوريوس، وأصحاب الخبرة القصيرة، والخبرة الطويلة لصالح الخبرة الطويلة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. تحديد الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في

المرحلة الأساسية بمحافظة نابلس.

٢. تحديد الأهمية النسبية لكل كفاية من هذه الكفايات.

٣. التعرف على وجهة نظر كل من معلمي ومعلمات التربية الرياضية/ ومديري ومديرات المدارس في تقديرهم للكفايات التعليمية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الأولى بمحافظة نابلس.

أسئلة الدراسة :

تقتضي الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات العلمية التالية:

١- ما الكفايات التعليمية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية، والتي يجب أن تستخدم كمعيار للمعلم الكفء في المرحلة الأساسية الأولى بحافظة نابلس؟

٢- ما الأهمية النسبية لكل كفاية من هذه الكفايات؟

٣- هل هناك فروق بين وجهة نظر كل من معلمي ومعلمات/ ومديري ومديرات المدارس في تقديرهم للكفايات التعليمية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الأولى بمحافظة نابلس؟

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي بالصورة المسحية الملائمة لطبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات التربية الرياضية في مدارس المرحلة الأساسية في محافظة نابلس وأيضاً من مديري ومديرات هذه المدارس (المدارس الحكومية). والجدول رقم (١) يبين ذلك.

الجدول رقم (١)
توزيع مجتمع الدراسة
المدارس الأساسية في مديرية التربية والتعليم - نابلس للعام الدراسي (٢٠٠٢/٢٠٠٣)

الجهة المشرفة	ذكور	إناث	مختلطة	المجموع
حكومة	٥٠	٧١	٥٩	١٨٠
وكالة	٦	٦	٢	١٤
خاصة	١		١١	١٢
المجموع	٥٧	٧٧	٧٢	٢٠٦

المصدر:- وزارة التربية والتعليم العالي/ الإدارة العامة للتخطيط التربوي.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من معلمي المرحلة الأساسية الأولى ومعلماتها في مدارس محافظة نابلس البالغ عددهم (٦٠) معلماً ومعلمة،تم اختيارهم بالطريقة العمدية ممن حضروا الاجتماع السنوي المقرر في وزارة التربية والتعليم، إضافة إلى مديري ومديرات مدارس المرحلة الأساسية الأولى، والبالغ عددهم (٦٠)، ممن كان يدرس فيها من المعلمين والمعلمات، وبذلك تكون النسبة المؤية لعينة الدراسة (٣٣,٣٠٪) من مجتمع الدراسة الكلي (المدارس الحكومية). والجدول رقم (٢) يبين ذلك.

الجدول رقم (٢)
توزيع عينة الدراسة
ن (١٢٠)

		الوظيفة	
		معلم	مدير
الجنس	ذكر	٣٥	٣٥
	أنثى	٢٥	٢٥
المجموع	٦٠	٦٠	٦٠

أدوات جمع البيانات:

قام الباحث بجمع البيانات باستخدام الأسلوب الكمي من خلال استخدام أداة الاستبانة التي تم تصميمها من خلال مراجعة العديد من الدراسات السابقة، والاستفادة من

خبرات العديد من المتخصصين؛ بهدف تحديد الكفايات اللازمة لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية بالمرحلة الأساسية الأولى، مما ساعد على وضع مجموعة من المعايير شبه المتفق عليها لمواصفات معلمي هذه المرحلة، وقد راعى الباحث الخطوط العريضة التي يجب اتخاذها في الحسبان عند وضع الاستبانة والتي تتلخص في الآتي:

١. أن تكون واضحة وبسيطة قدر الإمكان.
٢. تفادي الأسئلة الطويلة.
٣. توجه الأسئلة المهمة والمفهومة.
٤. أن تكون الأسئلة مسلسلة بشكل منطقي.

تحديد بنود الاستبانة:

لتحديد بنود الاستبانة قام الباحث باشتقاق الكفايات التعليمية اللازمة لتدريس التربية الرياضية من خلال المصادر التالية:

١. البحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية في مجال إعداد قوائم الكفايات وتقويم الأداء.
٢. طبيعة التربية الرياضية من حيث مفهومها وخصائصها.
٣. اتجاهات حديثة في تدريس التربية الرياضية.
٤. واقع منهج التربية الرياضية للمرحلة الأساسية الأولى: الأهداف، والمحتوى، والأساليب والطرق المستخدمة، واستخدام تكنولوجيا التعليم، والتقويم، وخصائص تلميذ هذه المرحلة السنية.

ومن خلال هذه المصادر قام الباحث باشتقاق قائمة مبدئية للكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي المرحلة الأولى.

خطوات تصميم الاستبانة:

١. تحديد هدف الاستبانة من خلال أهداف الدراسة، ومشكلة الدراسة الرئيسة، وصياغتها في سؤال واضح.
٢. تحويل سؤال الدراسة إلى مجموعة من الأسئلة الفرعية ترتبط بجوانب مشكلة الدراسة (المحاور الرئيسة).

٣. وضع عدد من الأسئلة لكل محور من محاور الاستبانة.

أهداف الاستبانة:

١. التعرف على آراء العينة في الكفايات التعليمية التي تم التوصل إليها.

٢. تحديد درجة أهمية كل كفاية من الكفايات التعليمية.

وقد تكونت أداة الدراسة بصورتها الأولية من (٣٧) كفاية تعليمية، موزعة على ثلاثة مجالات رئيسة وهي:

١- كفايات التخطيط لدرس التربية الرياضية.

٢- كفايات تنفيذ درس التربية الرياضية.

٣- كفايات التقويم لدرس التربية الرياضية.

وبعد عرض الاستبانة على ثمانية من المحكمين المتخصصين في أساليب تدريس التربية الرياضية من حملة شهادة الدكتوراه، تم حذف العبارات التي لم يجمعوا عليها، وتم وضع الاستبانة بصورتها النهائية؛ حيث اشتملت على (٣٠) فقرة موزعة على (١٠) فقرات لكل مجال من مجالات الدراسة.

وبناءً على مراجعة الدراسات السابقة، مثل دراسات كل من عوجان (١٩٩٣)، والقدومي وكايد (١٩٩٨)، وأبو دليوح (١٩٨٨) تم اعتماد النسب المئوية التالية في تفسير النتائج:-

- ٨٠٪ فما فوق درجة كفاية كبيرة جداً.
- ٧٠ - ٧٩,٩٠٪ درجة كفاية كبيرة.
- ٦٠ - ٦٩,٩٠٪ درجة كفاية متوسطة.
- ٥٠ - ٥٩,٩٪ درجة كفاية قليلة.
- أقل من ٥٠٪ درجة كفاية قليلة جداً.

التجربة الاستطلاعية:

قام الباحث بإجراء تجربة استطلاعية على عينة من خارج عينة الدراسة؛ لإجراء

المعاملات العلمية (الصدق- والثبات) لأداة الدراسة في المدة من ٢٠٠٤/١/١٥ - ٢٠٠٤/١/٢٨.

التجربة الفعلية:

قام الباحث بإجراء الدراسة الحالية، وجمع البيانات في المدة الزمنية الواقعة ما بين ٢٠٠٤/٢/١- ٢٠٠٤/٣/١.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية، كما تم استخدام اختبار (T-Test) من أجل تحديد أثر متغير الوظيفة الحالية في درجة الكفايات التعليمية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في محافظة نابلس.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول:

ما الكفايات التعليمية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية، والتي يجب أن تستخدم كمعيار للمعلم الكفء في المرحلة الأساسية الأولى بحافظة نابلس؟

للإجابة عن السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات الدراسة، والمجالات مجتمعة ونتائج الجدول رقم (٣) تبين ذلك.

الجدول رقم (٣)

المحاور الأساسية للكفايات التعليمية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في محافظة نابلس تبعاً لأهميتها

ن = (١٢٠)

الرقم	مجالات الكفايات التعليمية	عدد الفقرات	متوسط الاستجابة*	النسبة المئوية	درجة الكفايات
١	مجال التخطيط	١٠	٣,٦٤	٧٢,٨٠ ٪	كبيرة
٢	مجال التنفيذ	١٠	٣,٤٧	٦٩,٤٠ ٪	متوسطة
٣	مجال التقويم	١٠	٣,٣٠	٦٦,٦٠ ٪	متوسطة
	درجة الكفايات الكلية	٣٠	٣,٤٧	٦٩,٤٠ ٪	متوسطة

*أقصى درجة للفقرة (٥) درجات

يتضح من الجدول رقم (٣) أن الكفايات التعليمية الأساسية الضرورية لمعلم ومعلمة التربية الرياضية، والتي يجب أن تستخدم كمعيار للمعلم الكفء في المرحلة الأساسية الأولى تم حصرها في ثلاثة مجالات رئيسة،هي مجال التخطيط للتدريس، ومجال التنفيذ، ومجال التقويم ولكل مجال من المجالات الثلاثة عدد من الكفايات التعليمية الفرعية، والتي بلغت (٣٠) كفاية مبينة في الملحق رقم (١) في نهاية الدراسة.

كذلك يتضح من الجدول رقم (٣) أن الكفايات التعليمية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية جاء على النحو الآتي:

المرتبة الأولى: كفايات التخطيط وبنسبة مئوية (٧٢,٨٠٪) وبدرجة كفاية كبيرة.

المرتبة الثانية : كفايات التنفيذ وبنسبة (٦٩,٤٠٪) وبدرجة كفاية متوسطة.

المرتبة الثالثة : كفايات التقويم وبنسبة (٦٦,٠٠٪) وبدرجة كفاية متوسطة.

أما بالنسبة للكفايات الكلية للمجالات فجاءت بدرجة كفاية متوسطة، وبنسبة مئوية (٦٩,٤٠٪).

نلاحظ أن هذه الدراسة توصلت إلى وضع قائمة بالكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية، والتي يجب أن تستخدم كمعيار للمعلم الكفء في المدارس الأساسية والتي تم حصرها في ثلاثة مجالات رئيسة، ولكل مجال من المجالات الثلاثة عدد من الكفايات التعليمية، وأن الكفايات الكلية (المجالات مجتمعة) كانت متوسطة، حيث وصلت النسبة المئوية إلى (٦٩,٤٠٪).

يرى الباحث أن هذه النتائج تبين واقع التربية الرياضية في المنهاج بشكل عام، والواقع الحالي للكفايات التعلمية لمعلمي التربية الرياضية ومعلماتها في محافظة نابلس، ويعتقد الباحث أن السبب يعود إلى نظرة المجتمع بشكل عام إلى التربية الرياضية، بالإضافة إلى قلة رعاية واهتمام من وزارة التربية والتعليم في السلطة الوطنية الفلسطينية، كذلك عدم متابعة التخطيط والتطوير لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية، وعدم مساهمتهم في تقييم المنهاج المدرسي وعدم المشاركة في وضعه.

وجاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع نتائج دراسات عربية ومحلية مثل دراسة كل من القدومي (١٩٩٨)، وعوجان (١٩٩٣) حيث كانت نتائج هذه الدراسات أن درجة

الكفايات التعليمية الكلية متوسطة في كل من عمان ومحافظة طولكرم. واختلفت هذه الدراسة مع دراسة مقدادي (١٩٩٥) حيث إن درجة امتلاك معلمات التربية الرياضية للكفايات الأدائية من وجهة نظر المديرات والمشرفات على المجالات مجتمعة كانت كبيرة.

السؤال الثاني:

ما الأهمية النسبية لكل كفاية من هذه الكفايات؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لمعرفة الأهمية النسبية لكل كفاية من هذه الكفايات من وجهة نظر المعلمين والمعلمات/ والمديرين والمديرات.

أولاً- : من وجهة نظر المعلمين والمعلمات:

١- مجال التخطيط:

يتضح من جدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابات المعلمين والمعلمات على كل فقرة من فقرات مجال التخطيط؛ حيث كانت النسبة المئوية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الأولى للكفايات التعليمية لهذا المجال كبيرة جداً على الفقرات (٤،٥،٦،٧،١٠) حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة ما بين (٨٣,٦٠٪-٩٣,٢٠٪) وكانت كبيرة على الفقرات (١،٢،٣،٩) حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة ما بين (٧٣,٢٠٪ - ٧٧,٨٠٪)، وكانت متوسطة على الفقرة (٨) وهي: يحدد الوسائل والأجهزة والأدوات المختلفة لتنفيذ الدرس، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة (٨٦,٤٠٪) بينما كانت الدرجة الكلية لمجال التخطيط كبيرة جداً حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٨٠,٦٠٪).

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للكفايات التعليمية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مجال التخطيط للدرس ن = (٦٠)

الرقم	كفايات مجال التخطيط للدرس	المتوسط	النسبة المئوية	الدرجة
١	يحدد الأهداف التعليمية الخاصة من الأهداف التعليمية العامة للتربية الرياضية	٣,٩٨	٧٧,٨٠٪	كبيرة
٢	يضيف الأهداف التعليمية السلوكية إلى المجالات المعرفية والانفعالية	٣,٨٥	٧٧,٠٠٪	كبيرة
٣	يحدد الإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف	٣,٦٦	٧٣,٣٠٪	كبيرة
٤	يختار الأهداف المناسبة للمراحل العمرية	٤,٢٨	٨٥,٦٠٪	كبيرة جداً
٥	يختار الأنشطة التي تلائم قدرات التلاميذ	٤,٦٦	٩٣,٢٠٪	كبيرة جداً
٦	يختار الأنشطة التعليمية في ضوء الإمكانات المتوافرة في المدرسة	٤,١٢	٨٢,٤٠٪	كبيرة جداً
٧	يعدُّ خطة الدرس مهمة جداً	٤,٣٨	٨٧,٦٠٪	كبيرة جداً
٨	يحدد الوسائل والأجهزة والأدوات المختلفة لتنفيذ الدرس	٣,٤٢	٦٨,٤٠٪	متوسطة
٩	يعد خطة يومية شاملة لتحقيق الأهداف الخاصة	٣,٧٦	٧٥,٥٠٪	كبيرة
١٠	يعد خطة فصلية وسنوية تنظم محتوى المادة الدراسية	٤,١٨	٨٣,٦٠٪	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية للمجال	٤,٠٣	٨٠,٦٠٪	كبيرة جداً

* أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات

يتضح من الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابات المعلمين والمعلمات على كل فقرة من فقرات مجال التخطيط حيث كانت النسبة المئوية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الأولى للكفايات التعلمية لهذا المجال كبيرة جداً على الفقرات (٤،٥، ٦، ٧، ١٠) حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة ما بين (٨٣,٦٠٪- ٩٣,٢٠٪) وكانت كبيرة على الفقرات (١، ٢، ٣، ٩) حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة ما بين (٧٣,٢٠٪- ٧٧,٨٠٪)، وكانت متوسطة على الفقرة (٨) وهي: يحدد الوسائل والأجهزة والأدوات المختلفة لتنفيذ الدرس، وحيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة (٦٨,٤٠٪) بينما كانت الدرجة الكلية لمجال التخطيط كبيرة جداً حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٨٠,٦٠٪).

٢- مجال التنفيذ:

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للكفايات التعليمية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مجال التنفيذ للدرس ن = (٦٠)

الرقم	كفايات مجال التنفيذ	المتوسط	النسبة المئوية	الدرجة
١	يراعي القدرات الفردية بين التلاميذ	٤,١٨	٨٣,٦٠٪	كبيرة جداً
٢	يقدم المادة الدراسية بشكل واضح وبتسلسل منطقي	٣,٧٧	٧٤,٧٠٪	كبيرة
٣	يستخدم أساليب تدريس مريحة ومناسبة للطلبة	٣,٨٠	٧٦ ٪	كبيرة
٤	يقدم نموذجاً عملياً أمام الطلبة أثناء تدريس المادة	٤,٩٣	٩٨,٦٠٪	كبيرة جداً
٥	يربط مادة التربية الرياضية بالمواد الدراسية الأخرى	٣,٢٠	٦٤,٠٠٪	متوسطة
٦	يوفر أنشطة تعليمية في ضوء الإمكانات المتوافرة في المدرسة	٣,٤٠	٦٨,٠٠٪	متوسطة
٧	يستخدم الوسائل التعليمية السمعية البصرية المناسبة	٣,٨٨	٧٧,٦٠٪	كبيرة
٨	يطرح أسئلة مناسبة ومثيرة للتفكير	٣,٧٣	٧٤,٦٠٪	كبيرة
٩	يربط المهارات الرياضية السابقة بالمهارات الرياضية الجديدة	٤,٧٢	٩٤,٤٠٪	كبيرة جداً
١٠	يراعي الأداء الجيد ويعززه ويصوب الأداء الخاطئ	٣,٤٨	٦٩,٦٠٪	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	٣,٩١	٧٨,٢٠٪	كبيرة

يتضح من الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الأولى على كل فقرة من فقرات مجال التنفيذ، حيث كانت النسبة المئوية للكفايات التعلمية لهذا المجال كبيرة جداً على الفقرتين (٤، ٩)، حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة ما بين(٨٣,٦٠٪-٩٨,٦٠٪) وكانت كبيرة على الفقرات(٢ ، ٣ ، ٧ ، ٨) حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة ما بين (٧٤,٦٠٪-٧٧,٦٠٪) ، وكانت متوسطة على الفقرات (٥ ، ٦ ، ١٠) ، حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة ما بين (٦٤,٠٠٪-٦٩,٦٠٪)، بينما كانت الدرجة الكلية للمجال كبيرة، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٧٨,٢٠٪).

٣ – مجال التقويم:

الجدول رقم (٦)
المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للكفايات التعليمية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مجال التقويم ن = (٦٠)

الرقم	كفايات مجال التقويم	المتوسط	النسبة المئوية	الدرجة
١	يراعي الاستمرارية في تقويم التلاميذ	٣,١٧	٦٣,٧٠٪	متوسطة
٢	يطبق أساليب التقويم المناسبة لقياس مدى تحقيق الأهداف	٣,٨٢	٧٦,٤٪	كبيرة
٣	ينوع في أساليب التقويم بما يتلاءم مع الأهداف التعليمية	٣,٦٨	٧٣,٦٠٪	كبيرة
٤	يستخدم اختبارات مقننة ومحددة للمهارات واللياقة البدنية	٣,١١	٦٢,٢٠٪	متوسطة
٥	يُعدُّ تقييم المادة الرياضية مختلفاً عن تقييم أي مادة أخرى	٣,٨٨	٧٧,٦٠٪	كبيرة
٦	يراعي الفروق الفردية عند إجراء الاختبارات	٤,٠٠	٨٠,٠٠٪	كبيرة جداً
٧	يراعي مفردات المنهاج عند التقويم	٤,١٧	٨٣,٤٠٪	كبيرة جداً
٨	يستخدم التقويم التراكمي الختامي الذي يحدث في نهاية كل موقف تعليمي	٤,١٠	٨٢,٠٠٪	كبيرة جداً
٩	يبنى المعايير المناسبة لتقويم أداء التلاميذ في الاختبارات والمهارية والحركية التي تحفز الطلبة وتحسن سلوكهم	٤,٠٣	٨٠,٦٠٪	كبيرة جداً
١٠	يساهم في تقويم منهاج التربية الرياضية	٢,٦٢	٥٢,٤٠٪	قليلة
	الدرجة الكلية للمجال	٣,٦٦	٧٣,٢٠٪	كبيرة

يتضح من الجدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الأولى على كل فقرة من فقرات مجال التقويم، حيث كانت النسبة المئوية للكفايات التعلمية لهذا المجال كبيرة جداً على الفقرات (٦، ٧، ٨، ٩)، حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة ما بين (٨٠,٠٠٪–٨٣,٤٠٪)، وكانت كبيرة على الفقرات (٢، ٣، ٥)، حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة ما بين (٧٣,٦٠٪–٧٧,٦٠٪)، وكانت متوسطة على الفقرتين (١ ، ٤) ، حيث وصلت النسبة المئوية عليها على التوالـــي

(٦٢,٢٠٪، ٦٣,٧٠٪)، وكانت قليلة على الفقرة (١٠) وهي «يساهم في تقويم منهاج التربية الرياضية»، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٥٢,٤٠٪). بينما كانت الدرجة الكلية للمجال كبيرة، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٧٣,٢٠٪).

ثانياً : من وجهة نظر مديري المدارس ومديراتها:-

أ- مجال التخطيط:

الجدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للكفايات التعليمية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مجال التخطيط ن = (٦٠)

الرقم	كفايات مجال التخطيط	المتوسط	النسبة المئوية	الدرجة
١	يحدد الأهداف التعليمية الخاصة من الأهداف التعليمية العامة للتربية الرياضية	٣,٣٠	٦٦,٠٠٪	متوسطة
٢	يضيف الأهداف التعليمية السلوكية إلى المجالات المعرفية والانفعالية	٣,٢٠	٦٤,٠٠٪	متوسطة
٣	يحدد الإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف	٢,٨٧	٥٧,٤٠٪	قليلة
٤	يختار الأهداف المناسبة للمراحل العمرية	٣,١٣	٦٢,٦٠٪	متوسطة
٥	يختار الأنشطة التي تلائم قدرات التلاميذ	٣,٦٠	٧٢,٠٠٪	كبيرة
٦	يختار الأنشطة التعليمية في ضوء الإمكانات المتوافرة في المدرسة	٣,١٧	٦٣,٤٠٪	متوسطة
٧	يعدُّ خطة الدرس مهمة جداً	٣,٧	٧٤,٠٠٪	كبيرة
٨	يحدد الوسائل والأجهزة والأدوات المختلفة لتنفيذ الدرس	٣,٣٥	٦٧,٠٠٪	متوسطة
٩	يعد خطة يومية شاملة لتحقيق الأهداف الخاصة	٣,٢٠	٦٤,٠٠٪	متوسطة
١٠	يعد خطة فصلية وسنوية تنظم محتوى المادة الدراسية	٢,٩٣	٥٨,٦٠٪	قليلة
	الدرجة الكلية للمجال	٣,٢٥	٦٥,٠٠٪	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (٧) المتوسطات والنسب المئوية لاستجابات المديرين والمديرات على كل فقرة من فقرات مجال التخطيط، حيث كانت النسبة المئوية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الأولى للكفايات التعلمية لهذا المجال كبيرة على الفقرتين (٥،٧)، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة على التوالي إلى (٧٢,٠٠٪ ، ٧٤,٠٠٪)، وكانت متوسطة على الفقرات (١، ٢، ٤، ٦، ٨، ٩)، حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة ما

بـــين (٦٢,٦٠٪–٦٧,٠٠٪) ، وكانت قليلة على الفقرتين (٣،١) حيث وصلت النسبة المئوية عليها على التوالي (٥٧,٤٠٪، ٥٨,٦٠) بينما جاءت الدرجة الكلية للمجال متوسط، حيث وصلت النسبة المئوية إلى (٦٥,٠٠٪).

ب- مجال التنفيذ:

الجدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للكفايات التعليمية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مجال التنفيذ ن = (٦٠)

الرقم	كفايات مجال التنفيذ	المتوسط	النسبة المئوية	الدرجة
١	يراعي القدرات الفردية بين الطلبة	٣,٢٨	٦٥,٦٠٪	متوسطة
٢	يقدم المادة الدراسية بشكل واضح وبتسلسل منطقي	٣,٣٠	٦٦,٠٠٪	متوسطة
٣	يستخدم أساليب تدريس مريحة ومناسبة للطلبة	٣,١١	٦٢,٢٠٪	متوسطة
٤	يقدم نموذجاً عملياً أمام الطلبة أثناء تدريس المادة	٢,٧٨	٥٧,٤٠٪	قليلة
٥	يربط مادة التربية الرياضية بالمواد الدراسية الأخرى	٣,٣٢	٦٦,٤٠٪	متوسطة
٦	يوفر أنشطة تعليمية في ضوء الإمكانات المتوافرة في المدرسة	٣,٠٢	٦٠,٤٠٪	متوسطة
٧	يستخدم الوسائل التعليمية السمعية البصرية المناسبة	٣,١٣	٦٢,٦٠٪	متوسطة
٨	يطرح أسئلة مناسبة ومثيرة للتفكير	٣,١٠	٦٢,٠٠٪	متوسطة
٩	يربط المهارات الرياضية السابقة بالمهارات الرياضية الجديدة	٣,٠٠	٦٠,٠٠٪	متوسطة
١٠	يراعي الأداء الجيد ويعززه ويصوب الأداء الخاطئ	٢,١٠	٤٢,٠٠٪	قليلة جداً
	الدرجة الكلية	٣,٠٣	٦٠,٦٠٪	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية على كل فقرة من فقرات مجال التنفيذ، حيث كانت النسب المئوية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الأولى للكفايات التعلمية لهذا المجال متوسطة على جميع الفقرات تقريباً (١، ٢ ،٣ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨، ٩)، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة ما بين (٦٠,٠٠٪ – ٦٤,٤٠٪)، وكانت قليلة وقليلة جداً على الفقرتين (٤ ، ١٠) ، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة على التوالي إلى (٥٧,٤٠٪، ٤٢,٠٠٪)، بينما كانت الدرجة الكلية للمجال متوسطة بنسبة مئوية (٦٠,٦٠٪).

ج- مجال التقويم:

الجدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للكفايات التعليمية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مجال التقويم ن = (٦٠)

الرقم	كفايات مجال التقويم	المتوسط	النسبة المئوية	الدرجة
١	يراعي الاستمرارية في تقويم الطلبة	٢,٧٠	٥٤,٠٠٪	قليلة
٢	يطبق أساليب التقويم المناسبة لقياس مدى تحقيق الأهداف	٣,٠٨	٦١,٦٠٪	متوسطة
٣	ينوع في أساليب التقويم بما يتلاءم مع الأهداف التعليمية	٢,٦٨	٥٣,٦٠٪	قليلة
٤	يستخدم اختبارات مقننة ومحددة للمهارات واللياقة البدنية	٢,٧٥	٥٥,٠٠٪	قليلة
٥	يعدُّ تقييم المادة الرياضية مختلفاً عن تقييم أي مادة أخرى	٢,٨٥	٥٧,٠٠٪	قليلة
٦	يراعي الفروق الفردية عند إجراء الاختبارات	٢,٩٨	٥٩,٦٠٪	قليلة
٧	يراعي مفردات المنهاج عند التقويم	٣,١٥	٦٣,٠ ٪	متوسطة
٨	يستخدم التقويم التراكمي الختامي الذي يحدث في نهاية كل موقف تعليمي	٢,٩٣	٥٨,٦٠٪	قليلة
٩	يبني المعايير المناسبة لتقويم أداء الطلبة في الاختبارات المهارية والحركية التي تحفز الطلبة وتحسن سلوكهم	٣,١٥	٦٣,٠٠٪	متوسطة
١٠	يساهم في تقويم منهاج التربية الرياضية	٢,٩٥	٥٩,٠٠٪	قليلة
	الدرجة الكلية للمجال	٢,٩٣	٥٨,٦٠٪	قليلة

يتضح من الجدول رقم (٩) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية على كل فقرة من فقرات مجال التقويم، حيث كانت النسبة المؤية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الأولى للكفايات التعلمية لهذا المجال قليلة على الفقرات (١، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦، ٨ ، ١٠)، حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة ما بين (٥٣,٦٠٪) وكانت متوسطة على الفقـرات (٢، ٧ ،٩) ، حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة ما بين (٦١,٦٠٪، ٦٣,٠٠٪) . بينما كانت النسبة المئوية على المجال الكلي قليلة وبنسبة مئوية (٥٨,٦٠٪).

من خلال عرض نتائج السؤال الثاني فقد بينت النتائج الأهمية النسبية لكل كفاية من هذه الكفايات لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الأولى؛ حيث كانت الكفايات التعلمية الأساسية ومجالاتها من وجهة نظر المعلمين والمعلمات كبيرة جداً ، فقد تبين أنهم يمتلكـون (٩) كفايات بدرجة كبيرة جداً في مجال التخطيط والتنفيذ من أصل (٣٠) كفاية للمجالات مجتمعة، ويمتلكون(١١) كفاية بدرجة كبيرة و (٦) كفايات بدرجة متوسطة، و(٤) كفايات بدرجة قليلة، كذلك كانت الدرجة الكلية للمجالات كبيرة جداً لمجال التخطيط، وكبيرة لمجالي التنفيذ والتقويم – الجداول ٤ ، ٥ ،٦.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن المعلمين يعتقدون أنهم يمتلكون الأنشطة والفعاليات التي دلت عليها هذه الكفايات بدرجة كبيرة، أو أنهم قد اكتسبوا الكفايات التعليمية من خلال إعدادهم في المعاهد والجامعات والكليات المختلفة.

وجاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع دراسة النجار (١٩٩٧) حيث أظهرت دراسته أن معلمي المرحلة الأساسية يمتلكون (٦٢) كفاية تعليمية بدرجة كبيرة جداً من أصل (٦٨) كفاية. ولم تتفق نتائج الدراسة مع دراسة عوجان (١٩٩٣)، والفرا (١٩٩٣).

هذا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، أما من وجهة نظر المديرين والمديرات فإن الصورة تختلف؛ حيث تبين أن متوسطات الكفايات التعليمية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الأولى كانت متوسطة وقليلة على معظم فقرات المجالات الثلاثة، كذلك كانت الدرجة الكلية للمجالات متوسطة وقليلة كما في الجداول أرقام ٧، و٨، و٩، حيث بينت النتائج أنهم يمتلكون كفاية واحدة بدرجة كبيرة وهي فقرة (٧) في مجال التخطيط من أصل (٣٠) فقرة. حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٧٤,٠٠٪).

وقد يعزو الباحث ذلك إلى أن ممارسات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الأولى أثناء تنفيذهم لدروس التربية الرياضية تسير على نمط واحد دون تجديد وتغير، ، وأن نظرة مديري المدارس ومديراتها لدرجة امتلاك المعلمين والمعلمات للكفايات التعليمية تعكس الممارسات اليومية للمعلمين والمعلمات في حصة التربية الرياضية.

وهذا ينسجم مع دراسات كل من أبو دليوح (١٩٨٨)، ودراسة القدومي وكايد (١٩٩٨)، ودراسة عوجان (١٩٩٣) عن امتلاك المعلمين درجة كفاية سواء أكانت كبيرة جداً أم كبيرة.

وهذه النتائج جاءت غير متفقة مع دراسة مقدادي (١٩٩٥) التي توصلت إلى أن درجة امتلاك المعلمات للكفايات التعليمية من وجهة نظر مديرات المدارس كانت كبيرة.

السؤال الثالث:

هل هناك فروق بين وجهة نظر كل من معلمي ومعلمات/ ومديري ومديرات المدارس في تقديرهم للكفايات التعليمية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الأولى بمحافظة نابلس؟

وللإجابة عن السؤال تم استخدام اختبار (ت) (T-test) لدلالة الفروق بين وجهة نظر كل من المعلمين والمعلمات والمديرين والمديرات في تقدير درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الأولى الكفايات التعليمية والجدول رقم (١٠) يبين ذلك.

الجدول رقم (١٠)

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين وجهات نظر المعلمين والمعلمات / والمديرين والمديرات (ن) = ١٢٠

الرقم	المجالات	المعلمون =(معلم + معلمة) ن = (٦٠)		المديرون=(مدير+مديرة) ن (٦٠)		الفروق بين المتوسطين	قيمة ت	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع			
١	التخطيط	٤,٠٣	٠,١٨	٣,٢٥	٠,٢١	٠,٧٩	*٢١,٧٨	٠,٠٠٠
٢	التنفيذ	٣,٩١	٠,٧٦	٣,٠٣	٠,٥٨	٠,٨٨	* ٧,١١	٠,٠٠٠
٣	التقويم	٣,٦٦	٠,٢١	٢,٩٣	٠,٢٢	٠,٧٣	*١٨,٤٤	٠,٠٠٠
	الكلي	٣,٨٧	٠,٢٨	٣,٠٦	٠,٢٣	٠,٨٠	*١٧,٠٧	٠,٠٠٠

* دالة إحصائيا عند مستوى (α= ٠,٠٥) ، ت الجدولية (١,٩٧) وبدرجات حرية (١١٨)

يتضح من الجدول رقم (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين وجهة نظر كل من مديري ومديرات المدارس ومعلمي ومعلمات التربية الرياضية، لدرجة امتلاك معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الأولى للكفايات التعليمية على مجالات الدراسة الثلاثة (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم) وكذلك على المجال الكلي لصالح المعلمين والمعلمات، حيث يبين الجدول رقم (١٠) أن المعلمين والمعلمات يمتلكون وفق تقديرهم لأنفسهم مجال التخطيط للدرس بدرجة كبيرة جداً (٤,٠٣) درجة، وتنفيذ الدرس والتقويم بدرجة كبيرة ٣,٩١، ٣,٦٦ درجة على التوالي، وكذلك المجال الكلي بدرجة كبيرة (٣,٨٧) درجة. بينما بينت النتائج في الجدول رقم (١٠) أن المعلمين والمعلمات

يمتلكون وفق تقرير المديرين والمديرات لهم مجال التخطيط ومجال التنفيذ بدرجة متوسطة (٣,٢٥ ، ٣,٠٣ درجة على التوالي)، ومجال التقويم بدرجة قليلة (٢,٩٣) درجة ، والمجال الكلي بدرجة متوسطة (٣,٠٦) درجة.

ويرى الباحث أن هذه النتائج جاءت لصالح المعلمين والمعلمات من وجهة نظرهم وذلك لاقتناعهم أنهم يمتلكون هذه الكفايات من خلال الدراسة في الكليات والجامعات والدورات، مع أن المديرين والمديرات كان لهم رَأْيٌ آخر، مع أن هذه النتيجة جاءت غير متفقة مع دراسة مقدادي (١٩٩٥) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة امتلاك معلمات التربية الرياضية الكفايات التعلمية تعزى إلى متغير المهنة (مدير، معلم).

الاستنتاجات:

في ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها يستنتج الباحث ما يلي-:

١- أن الكفايات التعليمية الأساسية الضرورية لمعلم ومعلمة التربية الرياضية في المرحلة الأساسية الأولى، والتي يجب أن تستخدم كمعيار للمعلم الكفء تم حصرها في ثلاثة مجالات رئيسة، هي: مجال التخطيط للدرس، ومجال التنفيذ للدرس، ومجال التقويم.

٢- بينت النتائج الأهمية النسبية لكل كفاية من هذه الكفايات التعلمية الأساسية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الأولى، حيث كانت الكفايات التعليمية الأساسية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بدرجة كبيرة جداً وكبيرة.

٣- أما من وجهة نظر المديرين والمديرات فإن الصورة تختلف، حيث تبين أن متوسطات الاستجابة لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الأولى للكفايات التعليمية كانت متوسطة، وقليلة على معظم فقرات المجالات الثلاثة.

٤- أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) بين وجهة نظر كل من مديري ومديرات المدارس ومعلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الأولى ولصالح المعلمين والمعلمات.

التوصيات:-

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها يوصي الباحث بالتوصيات الآتية:-

١- الاستفادة من قائمة الكفايات التعليمية التي توصلت إليها هذه الدراسة في مجال تقويم أداء معلمي المرحلة الأساسية الأولى في التربية والتعليم، وكذلك الاستفادة منها في عملية الإشراف التربوي من قبل المشرفين.

٢- عرض قائمة الكفايات التعليمية التي توصلت إليها الدراسة على الفريق الوطني؛ لتأليف منهاج التربية الرياضية في وزارة التربية والتعليم؛ للاستفادة من وضع مفردات المنهاج وعملية التقويم.

٣- تنظيم دورات تدريبية والعناية بالكفايات التعليمية التي أفاد المعلمون ومديرو المدارس أن معلمي المرحلة الأساسية الأولى يمتلكونها بدرجة قليلة ومتوسطة.

٤- إجراء دراسات أخرى من قبل الباحث نفسه؛ للتأكد من مدى توافر الكفايات التعليمية الأساسية بأسلوب الملاحظة المباشرة للمعلمين أثناء أدائهم حصة التربية الرياضية.

المراجع

أبو دليوح، محمد يوسف .(١٩٩٨) **مدى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية للكفايات التعليمية اللازمة للمرحلة الثانوية** . رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

سعادة، جودت أحمد وإبراهيم، عبدالله محمد.(٢٠٠١). **تنظيمات المنهاج وتخطيطها وتطويرها**. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

طلبة، ابتهاج محمود .(١٩٨٨). **الكفايات التعليمية لدى مدرسات التربية الرياضية في دور المعلمات في كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة حلوان.

عوجان، أحمد إسماعيل.(١٩٩٣) **الكفايات التعليمية ودرجة ممارستها لدى معلمي التربية الرياضية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية، الأردن.

الفرا، فاروق حمدي .(١٩٩٣) **الكفايات التربوية العامة اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية، المؤتمر التربوي الأول، تطوير التعليم في الأراضي المحتلة**، جامعة الأزهر، غـزة، ص ١٤–٦٢.

القدومي، عبد الناصر وكايد، صبحي .(١٩٩٨). الكفايات التعليمية لدى معلمي التربية الرياضية ومعلماتها في محافظة طولكرم، **مجلة كلية التربية**، (غزة– فلسطين)، **٢** (٢)، ١٢٢ –١٥٣.

المفلح، رعد جلال .(١٩٩٠) **إعداد معلمي التربية الفنية على ضوء الكفايات وأثره في تحصيل طلبة الصف العاشر** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية، الأردن.

مقدادي، نجاح صبحي .(١٩٩٥) **الكفايات الأدائية لمعلمات التربية الرياضية في المرحلة الأساسية في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

النجار، حسن .(١٩٩٧) **مدى توافر الكفايات التقنية التعليمية لدى معلمي مرحلة التعلم الأساسي في الأردن وممارستهم لها من وجهة نظر المعلمين أنفسهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

Dodl, N .(1993). **The Florida Catalog of Teacher Competencies**. Tallahasee: Florida State University, Department of Education.

Ohamion, J. (1982). Faculty development. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 53** (7)

Southerd, D. (1983). Importance of selected competencies and relationship to corresponding coursework in programs of teacher preparation. **Journal of Research Quarterly of Exercise and Sport, 54**(4)

Wool, F. (1990). **Prospective teachers sense of efficacy and beliefs about control.** Washington State University, Washington: Kurgess Publishing.

التحصيل في مادة العلوم لطلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض

«دراسة مقارنة»

د. علي بن أحمد الراشد
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية المعلمين بالرياض
المملكة العربية السعودية

المجلد 5 العدد 4 ديسمبر 2004

التحصيل في مادة العلوم لطلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض
«دراسة مقارنة»

د.علي بن أحمد الراشد
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية المعلمين بالرياض – المملكة العربية السعودية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة أداء طلاب المدارس الحكومية بأداء طلاب المدارس الأهلية في الصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية في مجال تعليم العلوم، والبحث عن العوامل التي تفسر التباين في درجات هؤلاء الطلاب، وإلى مقارنة أداء طلاب هذين القطاعين بالمعدل العالمي في التحصيل. ولهذا الغرض، تم تطوير اختبار في العلوم أخذت أسئلته من كتاب الطالب في الصف الثاني المتوسط، ومن اختبارات الـ (IEA)سبق ودرس طلاب المملكة مواضيعها، واستبانة لجمع المعلومات عن الطلاب والتعليم في المدرسة، واستبانة أخرى لجمع المعلومات عن المدرسة وأساتذة العلوم فيها.

أعطي الاختبار والاستبانة الخاصة بالطلاب لعينة مكونة من خمسمائة وسبعة وسبعين طالباً من طلاب التعليم الحكومي، ومائة وأربعة وتسعين طالباً من طلاب التعليم الأهلي. بعد ذلك قورنت نتائج القطاعين باستخدام الاختبار الإحصائي t- test ، واستخدمت طريقة الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis لإيجاد معادلة الانحدار التي تحدد العوامل المؤثرة في الأداء ومقدار تأثيرها . وقد كانت نتائج الدراسة على النحو التالي :

١– تفوق طلاب المدارس الحكومية على نظرائهم في المدارس الأهلية فيما يتعلق بتطبيق المعلومات ومهارات الاستقصاء .

٢– تساوى طلاب المدارس الحكومية مع نظرائهم في المدارس الأهلية فيما يتعلق بتذكر المعلومات وفهمها.

٣– لم يتمكن طلاب المدارس الحكومية، أو الأهلية من اجتياز المعدل العالمي في التحصيل إلا في ستة أسئلة فقط، أما بقية الأسئلة، وعددها ستة وخمسون سؤالاً، فقد كان تحصيل طلاب المملكة فيها دون المعدل العالمي.

٤– بينت الدراسة أن جنسية الطالب، وعمره، وقيامه بإجراء التجارب بنفسه هي الأكثر تأثيراً في تحصيله.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٣/١٢/١٤ * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٤/٤/٢٦م

Students' Science Achievement in Eighth Grade in Public and Private Schools in Riyadh : A Comparative Study

Ali Ahmed Al-Rashed
Teacher's College
Riyadh - Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

The purpose of the study was to compare eighth grade students' science achievement in public schools with their counterparts in private sector schools in Saudi Arabia with respect to international criteria represented by students' achievement in third international math and science study (TIMSS) .Besides that, the study aimed also at exploring variables that explain the variance in students' achievement. A science test, composed of items that are taken from 8th grade Saudi science curriculum and from TIMSS released items, was developed, and two questionnaires were devised to collect data related to students' background, school variables and some teacher's characteristics.

The study uncovered unexpected results. Public school students outperformed their counterparts in private schools in terms of knowledge application and investigation skills. At the recall level, the two groups were equal. In terms of international comparison, only on six questions from the 62 questions which comprise the test, students in the two sectors exceeded the international norm. The study also showed that students' nationality, age and doing experiments are the most important predictors of achievement.

التحصيل في مادة العلوم لطلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض
«دراسة مقارنة»

د.علي بن أحمد الراشد
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية المعلمين بالرياض – المملكة العربية السعودية

المقدمة:

عندما وضعت المملكة سياستها التعليمية في الخمسينات من القرن الماضي، لم تغفل أهمية البحث والتقصي في الحصول على المعرفة، والتفكر والتدبر في نواميس هذا الكون، وخاصة ما ورد في المواد (٨٥ و٨٦)* من أهداف التعليم المتوسط (وزارة المعارف، ١٩٩٥، ص ١٨)، وهي بذلك تريد أن يكتسب طلابها تلك المهارات أثناء تعليمهم المتوسط. لهذا فإن الاهتمام بالبحث والتقصي والتفكير والمعرفة يجب أن يرى طريقه إلى مناهج التعليم، وخاصة مناهج تعليم العلوم، وإلا ستبقى هذه المواد من سياسة التعليم طموحات معطلة لا تتحقق على أرض الواقع. ولقد كشفت إحدى الدراسات التي قامت بها مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، عن أن المحتوى العلمي لمنهج العلوم في المرحلة المتوسطة لا ينمي القدرة لدى الدارسين على البحث والاستقصاء إلا بدرجة أقل من المتوسط وأن المعلمين والمعلمات لا يميلون إلى التنويع في طرق تدريس العلوم، ويعتمدون في الغالب على الأسلوب الإلقائي، والنظري المباشر(الرشيد وآخرون ١٩٩٧). كما بينت دراسة أخرى، أن الأسلوب التلقيني الحافز على الحفظ والتذكر هو الأسلوب السائد في عرض المادة العلمية في كتب العلوم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية (الراشد ٢٠٠٠. هاتان الدراستان تشيران إلى قصور في تعليم العلوم، ولكنهما لم تميزا بين التعليم الحكومي، والتعليم الأهلي.

* تنص المادتان ٨٥ و ٨٦ من سياسة التعليم في المملكة على ما يأتي:
المادة ٨٥ : تشويقه إلى البحث عن المعرفة، وتعويده التأمل والتتبع العلمي.
المادة ٨٦: تنمية القدرات العقلية والمهارات المختلفة لدى الطالب، وتعهدها بالتهذيب والتوجيه.

وفي الآونة الأخيرة، ومع زيادة دخل المواطنين، وشيوع الظن لدى أولياء أمور الطلاب والطالبات أن التعليم المدفوع الأجر أفضل من التعليم الحكومي المجاني، بات كثير من المواطنين يفضلون المدارس الخاصة لأبنائهم وبناتهم . وقد أبرزت دراسة مسحية قامت بها البكر (١٩٩٥) لآراء الأهالي، بعض الأسباب التي قادتهم إلى إلحاق بناتهم في المدارس الأهلية منها، كفاءة المدرسات العلمية والمهنية، واستخدام أساليب جيدة في التدريس، واستخدام أساليب جيدة في التعامل، وقلة عدد الطالبات في الفصل. وكان نتيجة كل ذلك أن زاد الطلب على التعليم الأهلي، حتى بلغ معدل نسبة عدد الطلاب في المدارس الأهلية ٨٪ من مجموع عدد طلاب المملكة في مدارس التعليم العام (وزارة المعارف، ١٤٢٢) يتركز معظم هؤلاء الطلاب في المدن الكبيرة، ففي مدينة الرياض على سبيل المثال بلغت نسبة عدد الطلاب في المدارس الأهلية ١٩,٣٤٪ من مجموع عدد الطلاب في مدارس التعليم العام (الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، ١٩٢٢). وهذه النسبة المرتفعة للتعليم الأهلي تجعل طرح السؤال التالي وارداً : هل ما يظنه بعض الناس من أن المدارس الأهلية تقدم تعليماً أفضل مما تقدمه المدارس الحكومية صحيح، وأنها بذلك أقرب من المدارس الحكومية إلى أن تحقق المادتين ٨٥ و٨٦ من سياسة التعليم ؟ إن ما يحصل عليه طلاب المدارس الأهلية من درجات عالية في الاختبارات، وما يشاهد في الصحف من إعلانات المدارس الأهلية عن أعداد كبيرة من طلابها المتفوقين في الثانوية العامة لا يعدّ بالضرورة دليلاً على تفوقها على المدارس الحكومية، فالأمر يحتاج إلى مقارنة عادلة ودقيقة تبنى على أساس علمي لا يبقي مساحة للاجتهادات والتكهنات.

إن المنظمة العالمية لقياس التحصيل التربوي International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)، هي منظمة رائدة في ميدان القياس التربوي المقارن على المستوى العالمي، والدراسة الثالثة التي قامت بها في مجال العلوم والرياضيات (TIMSS) في المدة (١٩٩٥–١٩٩٦) تعدّ أكبر الدراسات العالمية حتى عام ٢٠٠٠ (Martin et al., 2000)، ومن الممكن الاستفادة من هذه الدراسة في مجال المقارنة بما تتيحه من نتائج تحصيل الطلاب، وبما تنتجه من اختبارات مقننة في العلوم.

وتجدر الإشارة هنا، إلى الجدل الحاصل في الأوساط التربوية حول التعليم الأهلي، والتعليم الحكومي، وأيهما أقدر على التأثير الإيجابي في الطلاب. دراسات كثيرة تمت للمقارنة بين هذين النوعين من التعليم، وكانت نتائجها متضاربة، وغير محسومة في صالح

أي من القطاعين. ويمكن أن تكون منهجية البحث، وطريقة تفسير النتائج قد لعبت دوراً كبيراً في هذا التضارب بين النتائج، فمثلاً لم يكن هناك اتفاق تام بين الباحثين الذين تمت مراجعة دراساتهم حول ما يدخلونه من تلك العوامل، وما يستبعدونه في معادلة الانحدار المتعدد. وفي هذا الصدد قال سويت (Sweet, 1981): إنه لا يمكن الحكم على أداء القطاعين من مجرد نتائج اختبارات مقننة تعطى لهم في لحظة معينة من الزمن، وإن المقارنة يجب أن تكون بين مقادير التغيير التي تحدثها تلك المدارس في الطلاب، وأضاف، حتى ذلك التغيير يجب ألا يفسر بأن سببه تفوق مدرسة على أخرى، بل إن هناك متغيرات يأتي بها الطالب معه عند التحاقه بالمدرسة تتعلق بحالته الاجتماعية، ومستوى عائلته الاقتصادي والتعليمي، وكذلك صفاته الشخصية، وعوامل أخرى، مثل: عملية انتقاء الطلاب التي تقوم بها المدارس الأهلية والكاثوليكية. وأشار شانكر (Shanker,1991) إلى قضية مهمة يجدر ذكرها، وهي أن مقارنة تحصيل الطلاب في القطاعين الحكومي والأهلي يجب أن تكون في نهاية المرحلة التعليمية بدلا من بدايتها، والسبب في ذلك، كما أشار، أنه لو تفوقت المدرسة (س) على المدرسة (ص) في اختبار أعطي لطلاب الصف الثالث الابتدائي، ثم تساوى أداؤهم بعد ثلاث، أو أربع سنوات من الدراسة، فإن أداء المدرسة (ص) يكون أفضل من أداء المدرسة (س)، وقد دلل بالأرقام والدراسات على صحة فرضه.

إن كثيراً من الدراسات التي تهدف إلى المقارنة بين التعليم الحكومي، والتعليم الأهلي تستفيد من المعلومات التي تجمع بواسطة المشاريع المسحية الكبرى التي تتم على عينة كبيرة تمثل كامل طلاب الولايات المتحدة، حيث يتم مسح شامل للمعلومات المتعلقة بالطالب من حيث مستوى الأسرة التعليمي، والاقتصادي، وبيئة منزله، والبيئة التعليمية المدرسية، كما يتم قياس تحصيلهم في المواد المختلفة عند نقاط مختلفة في السلم التعليمي، حتى يتم تحديد مقدار التغير في التحصيل بين مدة وأخرى. وكان معظم هذه الدراسات تركز على تحديد العوامل المؤثرة في التحصيل، وبالأخص نوع المدرسة (حكومية /أهلية)، ويتم فيها عزل العوامل التي لها تأثير في تحصيل الطالب لا يعزى إلى المدرسة، مثل: قدراته، وحالته الاجتماعية، والاقتصادية، وغيرها باستخدام التحليل الإحصائي المسمى Ordinary Least Square (OLS), وهو عبارة عن معادلة تعبر عن العلاقة بين المتغيرات المستقلة، والتحصيل الدراسي (Shanker, 1991; Staver & Walberg, 1986; McEwan, 2001; Lassibille & Tan, 2001; Witte, 1992; Williams & Trevor, 1990; Sassenrath, Croce & Penaloza, 1984;Gamoran, 1996).

وأياً كانت طرق المقارنة، فقد كانت النتائج في بلدان مختلفة غير متفقة حول تفوق أي من المدرستين الحكومية، أو الأهلية إحداهما على الأخرى. فمثلا قام ستيفر وولبرق (Staver&Walberg,1986) بتحليل المعلومات الناتجة عن المشروع الوطني الأمريكي المعروف باسم الثانوية العامة، وما بعدها (HSB)، الذي رأس فريقه كولمان وطبق على عينة مكونة من ٣٠–٣٠٠ طالب وطالبة في الثانوية العامة في الولايات المتحدة الأمريكية، وكان غرضهما اختبار فرضية تفوق المدارس الأهلية على المدارس الحكومية في تحصيل الطالب في مادة العلوم، وكانت النتيجة أن رفضت تلك الفرضية. ووجد الباحثان أن ٥٠ من التباين Variance في درجات اختبار العلوم يعود إلى المتغيرات المتعلقة بخلفية الطالب الاجتماعية، والأسرية، وصفاته الشخصية، وعندما أزيل تأثير هذه العوامل، لم يتبق من العوامل المتعلقة بالمدرسة ما يؤثر في التحصيل بدلالة إحصائية سوى عاملين، هما: نوعية المقررات الأكاديمية المتقدمة، وقلة الضغوط. وفي إستراليا، استخدم وليامز وكاربنتر (Williams & Carpenter, 1990) المعلومات التي جمعت عام ١٩٧٥ من عينة عدد أفرادها ستة آلاف ومائتان وسبعة وأربعون طالباً وطالبة من مواليد ١٩٦١ ، و ستة آلاف وستمائة وثمانية وعشرون طالباً وطالبة من مواليد ١٩٦٥ بواسطة برنامج القياس الوطني، لتحديد العلاقة بين المتغيرات المستقلة، والتحصيل الدراسي. وبعد أن تحكم الباحثان إحصائياً بتثبيت العوامل المتعلقة بالصفات السابقة لأفراد العينة قبل التحاقهم بالمدارس، مثل: حالاتهم الاجتماعية، والاقتصادية، وصفاتهم الشخصية، وجدا فروقاً في الأداء بين المدارس الحكومية، والأهلية، لصالح المدارس الأهلية. من جهة أخرى، عندما قارن ليزابيل وتان (Lassibille & Tan, 2001) تحصيل الطلاب في نوعين من المدارس الثانوية الحكومية، ونوعين من المدارس الثانوية الخاصة في تنزانيا، وجدا تفوقاً لدى طلاب المدارس الحكومية على طلاب المدارس الخاصة. وفي شيلي بينت دراسة قام بها ماكوان (McEwan, 2001) قارن فيها درجات الطلاب في اللغة الأسبانية، والرياضيات في الصف الثامن في ستة أنواع من المدارس الحكومية، والخاصة بعد ضبط بعض المتغيرات الخاصة بالطلاب، والقرناء، فوجد أن الطلاب متوسطي القدرات في المدارس الخاصة المدفوع لها بالأجل يتفوقون على نظرائهم في المدارس الأخرى. كما قارن ساسنراث وزملاؤه (Sassenrath, Croce & Penaloza, 1984) تحصيل أفراد مجموعتين من الطلاب عدد كل منها ٤٩ طالباً، بعد عزل تأثير العوامل التالية : العمر، والجنس، والحالة الاجتماعية، والذكاء،

والعرق، ولم تؤيد نتيجة الدراسة القول: إن المدارس الخاصة تفوق نظيراتها الحكومية من حيث التأثير في تحصيل الطالب. أما لوكهيد (Lockheed ، المشار إليه في أبيض، ١٩٩٨) فقد قام بحساب التقدم النسبي للمدارس الأهلية في خمس دول إذا ما أخذ طالب يحمل خصائص الطالب المتوسط عشوائياً، وله الخلفية نفسها، غير أنه التحق بمدرسة أهلية، بدلاً من المدرسة العامة، فوجد أن تقدم المدرسة الأهلية كبير ذو دلالة في كل الدول التي تمت فيها المقارنة . وللإجابة عن السؤال التالي : هل الفروق في تحصيل الطلاب بين المدارس الحكومية، والمدارس الخاصة كبيرة بالقدر الذي يمكن لصانعي القرار معه اتخاذ قراراتهم حول التعليم الأهلي؟ قام وتي (Witte, 1992) بمراجعة نتائج البحث في هذا المجال، فوجد أن النتائج ليست مقنعة، وأنه على الرغم من أن تأثير نوع المدرسة (حكومي، أهلي، مدارس مسيحية..... إلخ) في التحصيل له دلالة إحصائية، لكن هذا التأثير يتلاشى ويصبح لا أهمية له عندما يتم حذف تأثير تحصيل الطلاب في بداية المرحلة الثانوية، وخلفياتهم الاجتماعية، والمسارات العلمية التي يسلكونها في المدرسة، والمقررات المتقدمة التي يختارونها.

أما في المملكة العربية السعودية فلم يجد الباحث دراسات من هذا النوع تقارن أداء طلاب التعليم الحكومي بنظرائهم في التعليم الأهلي على اختبارات مقننة في مادة العلوم تقيس مستويات مختلفة من التفكير، ولا دراسات تبحث في العوامل المؤثرة في الأداء - بما فيها نوع التعليم - تستخدم أساليب إحصائية كالأساليب المستخدمة في الدراسات التي سبق ذكرها، وما وجد، كان دراسات مسحية تقارن التعليم الأهلي بالتعليم الحكومي في المملكة تعتمد على أخذ آراء المعلمين أو المشرفين أو المديرين أو غيرهم، ولا تمس تعليم العلوم في المرحلة المتوسطة بصورة مباشرة (مثل: البكر، ١٩٩٥؛ الدخيل ، ١٤١٥؛ البكر،١٩٩٨؛ المقوشي، ١٤٢٠). لهذا، كان من الضروري إجراء دراسات تقارن بين هذين النوعين من التعليم يستخدم فيها مقاييس مقننة، ويؤخذ في الحسبان جميع العوامل التي يمكن أن تؤثر في نتائج المقارنة، ويتم التحكم فيها إحصائياً باستخدام معادلة الانحدار المتعدد، أو سواها. لهذا جاءت فكرة هذه الدراسة محاولة لسدّ هذا الفراغ، أو على الأقل فتح الباب لمزيد من الدراسات النوعية بهذه المواصفات .

مشكلة الدراسة :

مما سبق يتبين أن مشكلة هذه الدراسة تتبلور في السؤال التالي :

أيّ من القطاعين التعليميين الحكومي، أو الأهلي يساعد طلاب الصف الثاني المتوسط على اكتساب، وتطبيق، وتحليل المعلومات العلمية، واكتساب مهارات البحث العلمي أكثر من غيره، وما العوامل التي يمكن أن تفسر الفروق بينهما في الأداء ؟

أهمية الدراسة :

إن المقارنة بين نظامي التعليم الحكومي والأهلي - إن أريد لها أن تكون عادلة يعتمد على نتائجها - لا بد أن يستخدم فيها مقاييس دقيقة ومقننة، تقيس مدى قدرة هذه الأنظمة على تحقيق طيف عريض من نواتج التعلم المرغوب فيها، وكذلك يستخدم فيها أساليب إحصائية قادرة على التحكم في العوامل المؤثرة في التحصيل، وتحييد تأثير بعضها لمعرفة مقدار تأثير بعضها الآخر. وإذا تمت هذه المقارنة وفق إطار عالمي في تحصيل العلوم، فستزيد من مصداقيتها، وتصبح عوناً للمسئولين عن التعليم على اتخاذ القرارات الصحيحة، وعوناً لأهالي الطلاب على اختيار المدرسة الفضلي لأبنائهم، كما أن التوسع المتزايد في افتتاح المدارس الأهلية دون تقويم دقيق لأدائها، يزيد من أهمية هذه الدراسة .

حدود الدراسة :

١- حيث إن أداة البحث لا تشتمل على الأسئلة المأخوذة من أداة الدراسة العالمية IEA فقط،بل تشتمل على أسئلة مأخوذة من كتابي العلوم للطالب في الصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية، فإن مقارنة أداء طلاب التعليم الحكومي، وطلاب التعليم الأهلي بالأداء العالمي لا يصح إلا فيما يتعلق بالأسئلة المشتركة بين أداة هذا البحث، وأداة الـ IEA.

٢- لن تنطبق نتائج هذا البحث إلا على طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس الحكومية، والأهلية في مدينة الرياض.

فروض البحث :

تم في هذه الدراسة اختبار الفرضيات الآتية :

الفرضية الأولى : لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الصف الثاني المتوسط في

المدارس الحكومية، ونظرائهم في المدارس الأهلية في تذكر المعلومات في مادة العلوم .

الفرضية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس الحكومية ونظرائهم في المدارس الأهلية في فهم المعلومات في مادة العلوم .

الفرضية الثالثة : لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس الحكومية، ونظرائهم في المدارس الأهلية في تطبيق المعلومات في مادة العلوم .

الفرضية الرابعة : لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس الحكومية، ونظرائهم في المدارس الأهلية في تحليل المعلومات في مادة العلوم .

الفرضية الخامسة : لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس الحكومية، ونظرائهم في المدارس الأهلية في التحصيل في مادة العلوم لجميع محاور المقياس مجتمعة .

أسئلة البحث :

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مستوى تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس الحكومية، والأهلية في المملكة العربية السعودية في مادة العلوم، مقارنة بنظرائهم في بعض دول العالم ؟

٢- ما العوامل التي يمكن أن تفسر التباين في الأداء في مادة العلوم بين طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس الحكومية، والمدارس الأهلية ؟

التعريف بالمصطلحات :

المعيار العالمي : هو معدل النسبة المئوية للإجابات الصحيحة عن أي سؤال من أسئلة أداة الـ IEA لطلاب الدول المشاركة في الدراسة الثالثة للرياضيات والعلوم (TIMSS)، وعددها ٣٨ دولة .

المدارس الحكومية (بنون): هي مدارس الطلاب الذكور التي تمولها بالكامل وزارة التربية والتعليم وتشرف عليها، وهي إما أن تكون في مبان مستأجرة، أو في مبان تملكها الوزارة. ويكون التعليم في هذه المدارس مجانياً.

المدارس الأهلية (بنون): هي مدارس تمول من القطاع الخاص، وتتقاضى رسوماً دراسية من الطلاب، وهي إما أن تكون في مبان مستأجرة، أو في مبان يملكها صاحب المدرسة. وتقوم وزارة التربية والتعليم بالإشراف على هذه المدارس، وهي التي تضع مناهجها وخططها الدراسية، وتمدها بالكتب الدراسية. وتقدم هذه المدارس، بالإضافة إلى منهج الوزارة، بعض الدروس في بعض المواد كالحاسب الآلي، والقرآن الكريم .

الطريقة :

العينة: اتبع في اختيار عينة البحث الطريقة العشوائية، وهي مشابهة للطريقة التي اتبعت في الدول المشاركة في الدراسة الثالثة للمنظمة العالمية للقياس التربوي، International Association for Educational Achievement (IEA) (Foy, Rust&Schleicher,1996). مما يجعل المقارنة بنتائجها ممكنة متى ما أتيح ذلك، بالإضافة إلى أن هذه الطريقة في اختيار العينة تتناسب مع طبيعة النظام التعليمي في مجتمع الدراسة وهو المجتمع السعودي. وقد مر اختيار العينة بمرحلتين : الأولى، اختيار عينة المدارس المتوسطة بطريقة عشوائية من أماكن مختلفة في مدينة الرياض، من شمالها، وجنوبها، وشرقها، وغربها، ووسطها، بحيث تتمثل فيها فئات المجتمع المختلفة. يلي ذلك، المرحلة الأخرى، اختيار فصل، أو فصلين، أو ثلاثة فصول حسب حجم كل مدرسة من مدارس العينة المختارة في المرحلة الأولى، ويكون اختيار الفصول بطريقة عشوائية أيضاً. وقد بلغ عدد أفراد العينة سبعمائة وواحداً وسبعين طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط، منهم خمسمائة وسبعة وسبعون طالباً في سبع مدارس حكومية، ومائة وأربعة وتسعون طالباً في ست مدارس أهلية.

إجراءات البحث :

تشتمل إجراءات البحث على خطوات إعداد اختبار يتمتع بالصدق والثبات يمكن الوثوق به. وقد تكون هذا الاختبار في صورته النهائية من اثنين وستين سؤالاً، منها ثلاثون سؤالاً أخذت من كتابي الطالب للعلوم في الصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية، واثنان وثلاثون سؤالاً أخذت من أسئلة الـ IEA ، ومرّ إعداد هذا الاختبار بعدد من الخطوات تتمثل فيما يلي :

أولاً: الأسئلة المأخوذة من كتاب الطالب للعلوم في الصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية :

١- قام الباحث بتحليل المحتوى العلمي والسلوكي لكتابي الطالب للفصلين الأول والثاني في الصف الثاني المتوسط (وزارة المعارف، ١٤٢١)، لتحديد الأوزان المعطاة للموضوعات العلمية المختلفة، والأوزان المعطاة للسلوك (معرفة، وفهم، وتطبيق، ومهارات الاستقصاء) . وقد تم ذلك بتحليل الكتابين صفحة صفحة .

٢- قام بمراجعة التحليل ثلاثة من المختصين في تعليم العلوم، وفي ضوء ذلك تم إجراء بعض التعديلات بناء على ملاحظاتهم. ويمثل الجدول رقم (١) والجدول رقم (٢) نتيجة التحليل.

٣- لكي تكون الأسئلة ممثلة للمنهج من حيث المحتوى والسلوك، تم بناء جدول التخصيص Table of specification رقم (٣). ووضع الباحث أربعة وثلاثين سؤالاً تغطي خلايا الجدول رقم (٣) .

الجدول رقم (١)

النسب المئوية لمكونات المحتوى العلمي في كتاب الطالب للعلوم في الصف الثاني المتوسط

الموضوع	النسبة المئوية
الجهاز الهضمي	٥٪
الجهاز الدوري	٢٪
الجهاز التنفسي	٣٪
الجهاز الإخراجي	٣٪
الجهاز العظمي	٢٪
الجهاز العضلي	١٪
الجهاز العصبي	٤٪
الجهاز الهرموني	٣٪
الحركة	١١٪
الصوت	١٠٪
الضوء	٧٪
مكونات البيئة	٩٪
الأنظمة البيئية	٧٪
البيئات الطبيعية في المملكة	١١٪
الإنسان والبيئة	٧٪
الكرة الأرضية وعلاقتها بالكون	٣٪
أغلفة الأرض	١١٪
المجموع	١٠٠٪

الجدول رقم (٢)

النسب المئوية لمكونات سلوك الطالب المتوقع في كتاب الطالب للعلوم في الصف الثاني المتوسط

نوع السلوك	النسبة المئوية
التذكر	٣٧٪
الفهم	٣٣٪
التطبيق	١٢٪
مهارات الاستقصاء	١٨٪
المجموع	١٠٠٪

الجدول رقم (٣)

عددالأسئلة المطلوب أخذها من كتابي الطالب حسب نتيجة تحليل السلوك والمحتوى

سلوك / محتوى	تذكر (٣٧٪)	فهم (٣٣٪)	تطبيق (١٢٪)	مهارات الاستقصاء (١٨٪)
جسم الإنسان (٢٣٪)	٣*	٢	١	١
بيئة (٣٤٪)	٤	٣	١	٢
فيزياء (٢٨٪)	٣	٣	١	١
جيولجيا (١٤٪)	٢	١	١	١

* تم حساب عدد الأسئلة على النحو التالي: (٠,٢٣x٠,٣٧) x ٣٠ (عدد الأسئلة)=٢,٦ وتقرب إلى ٣ وهكذا مع بقية خلايا الجدول.

ثانياً : الأسئلة المأخوذة من أسئلة الـ IEA : من أجل المقارنة بمعايير دولية أضيف إلى أداة البحث بعض الأسئلة التي أعدتها المنظمة العالمية للقياس التربوي IEA ، وتم نشرها وإتاحتها للاستخدام ضمن سياستها الرامية إلى نشر الأسئلة للاستخدام العام (TIMSS,1999). ولكي تصبح هذه الأسئلة صالحة للمقارنة اتخذت الإجراءات التالية :

١- تم اختيار الأسئلة التي يغطيها منهج العلوم في الصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية، أو ما سبق للطالب في المملكة أن تعلمه في الصفوف السابقة.

٢- تمت ترجمة تلك الأسئلة المختارة من لغتها الأصلية، اللغة الإنجليزية، إلى اللغة العربية وفق الإرشادات التالية :

* مراعاة الاختلافات الثقافية عند الترجمة.
* إيجاد الكلمات والعبارات المتكافئة بين اللغتين الإنجليزية، والعربية عند الترجمة
* التأكيد على بقاء مستوى المقروئية Readability للأسئلة واحداً دون تغير، في اللغة الأصل (الإنجليزية) واللغة المترجم لها (العربية) نتيجة الترجمة.
* التأكيد على أن المعنى الأساس للمادة المكتوبة لم يتغير نتيجة الترجمة.
* التأكيد على أن مستوى صعوبة الأسئلة لم يتغير نتيجة الترجمة، ومع ذلك يسمح للمترجم أن يغير بعض التعبيرات، أو المصطلحات غير السائدة في اللغة العربية، بشرط ألا يؤثر ذلك في معنى السؤال، ومستوى مقروئية المادة المكتوبة، ومستوى صعوبة الأسئلة، أو تغير الإجابة الصحيحة للسؤال (O'Connor & Malak, 1999, p92) .

ثالثاً : أعطيت أداة الدراسة كاملة، بجزأيها العربي، والإنجليزي، لأربعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في تدريس العلوم ممن هم برتبة أستاذ مشارك، وكانت دراستهم العليا في الولايات المتحدة الأمريكية، وطلب منهم تحديد مدى موافقتهم على تقسيمها من حيث ما تقيسه من سلوك (تذكر، وفهم، وتطبيق، ومهارات استقصاء) ومطابقة ما ترجم منها، والتحقق من انطباق شروط الترجمة المشار إليها أعلاه عند عملية الترجمة، وتغيير ما يرونه يحتاج إلى تغيير. وقد تم تعديل وتنقيح الأداة في ضوء ذلك، وأصبح عدد الأسئلة ثمانية وستين سؤالاَ.

رابعاً : تم إعطاء الأداة لعينة مكونة من خمسين طالباً من الصف الثاني المتوسط في متوسطة مجمع الأمير سلطان، وقام الباحث بتحليل نتيجة الاختبار باستخدام برنامج Itemman, وبناء على ذلك تم حذف ستة أسئلة قلت درجة تمييزها بين الطلاب عن ٠,٣ ، فأصبح عدد أسئلة الأداة اثنين وستين سؤالاً، ويبين الجدول رقم (٤) توزيع الأسئلة حسب مستوياتها، وما أخذ منها من كتاب الطالب، وما أخذ من دراسة الـ IEA. وقد حسب مقدار ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا لكرومباخ Cronbach Coefficient Alpha ووجد أنه يساوي ٠,٨ .

الجدول رقم (٤)
توزيع الأسئلة حسب البعد السلوكي

المستوى	عدد الأسئلة	أرقام الأسئلة
التذكر	٢٨	١، ٤، ٦، ٧، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢٢، ٢٨، ٣٢، ٣٣، ٣٥، ٣٦، ٤٠، ٤١، ٤٥، ٤٧، ٤٩، ٥٥، ٥٧، ٥٨
الفهم	٢٣	٢، ٨، ٩ ، ٢١، ٢٤، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٤، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٢، ٤٣، ٤٨، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٤، ٥٦، ٥٩، ٦١، ٦٢
التطبيق	٦	٥، ١٤، ٢٣، ٢٦، ٤٤، ٤٦
مهارات الاستقصاء	٥	٣، ٢٥، ٢٧، ٥٠، ٦٠

*الأعداد التي تحتها خط تمثل أرقام الأسئلة المأخوذة من كتاب الطالب والباقي مأخوذ من دراسة الـ IEA.

تحليل النتائج وتفسيرها :

سيتم عرض النتائج وتفسيرها وفق التسلسل الآتي:

أولاً: اختبار فرضيات البحث وفق تسلسلها السابق ذكره باستخدام الاختبار الإحصائيt-test، حيث تتوافر شروط استخدامه، لتحديد ما إذا كانت الفروق الحاصلة بين متوسطات أداء طلاب المدارس الحكومية، والمدارس الأهلية ذات دلالة، أو أنها جاءت نتيجة للمصادفة؛ وذلك بالرجوع إلى الجدول رقم (٥).

ثانياً : الإجابة عن أسئلة البحث، وذلك بمقارنة أداء طلاب هذين القطاعين بالمعدل العالمي للتحصيل على كل سؤال مشترك بين هذه الدراسة، ودراسة المنظمة العالمية للقياس التربوي (IEA)، ومحاولة تحديد العوامل التي يمكن أن تفسر التباين في تحصيل طلاب المدارس الحكومية، وطلاب المدارس الأهلية بإيجاد أفضل صيغة لمعادلة الانحدار المتعدد. Multiple Regression Equation.

المجلد 5 العدد 4 ديسمبر 2004

الجدول رقم (٥)
قيمة الاختبار الإحصائي t- test للفروق بين متوسطات
أداء طلاب المدارس الحكومية والمدارس الأهلية

المحور	نوع التعليم	عدد الطلاب	عدد الأسئلة	متوسط الأداء	الفرق بين المتوسطين	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التذكر	حكومي	٥٧٧	٢٨	١٢,٠٦	٠,٤٧	١,٣٣	٧٦٩	٠,١٨٣
	أهلي	١٩٤		١١,٥٩				
الفهم	حكومي	٥٧٧	٢٣	٩,٥٦	٠,٤١	١,٣٥	٧٦٩	٠,٢٥٧
	أهلي	١٩٤		٩,١٤				
التطبيق	حكومي	٥٧٧	٦	٣,٠٧	٠,٢٢	٢,٠٩	٧٦٩	٠,٠٣٦
	أهلي	١٩٤		٢,٨٥				
الاستقصاء	حكومي	٥٧٧	٥	١,٨٥	٠,٢٦	٢,٥١	٧٦٩	٠,٠١٢
	أهلي	١٩٤		١,٥٩				
جميع محاور الاختبار	حكومي	٥٧٧	٦٢	٢٧,٠٨	١,٣٦	١,٧٥	٧٦٩	٠,٠٨١

أولاً: اختبار الفرضيات:

الفرضية الأولى : لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس الحكومية، ونظرائهم في المدارس الأهلية في تذكر المعلومات في مادة العلوم .

يبين لنا الجدول رقم (٥) أن قدرة طلاب الصف الثاني المتوسط على تذكر المعلومات العلمية تتساوى مع قدرة نظرائهم في المدارس الأهلية، حيث إن الفرق في الأداء الذي جاء في صالح طلاب المدارس الحكومية لم يكن ذا دلالة إحصائية، وهذا يعني الفشل في رفض هذه الفرضية الصفرية، بمعنى أن طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس الحكومية يتساوون مع نظرائهم في المدارس الأهلية في القدرة على تذكر المعلومات العلمية .

الفرضية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس الحكومية، ونظرائهم في المدارس الأهلية في فهم المعلومات في مادة العلوم .

يبين لنا الجدول رقم (٥) أيضاً أن قدرة طلاب الصف الثاني المتوسط على فهم المعلومات العلمية تتساوى مع قدرة نظرائهم في المدارس الأهلية، حيث إن الفرق في الأداء الذي جاء في صالح طلاب المدارس الحكومية أيضاً لم يكن ذا دلالة إحصائية، ونتيجة لذلك كان الفشل في رفض هذه الفرضية الصفرية أيضاً. وتكون هاتان الفئتان من الطلاب متساويتين في فهم المعلومات العلمية.

الفرضية الثالثة : لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس الحكومية، ونظرائهم في المدارس الأهلية في تطبيق المعلومات في مادة العلوم .

بالرجوع إلى الجدول رقم (٥) يمكن ملاحظة أن الفرق في الأداء بين طلاب المدارس الحكومية، وطلاب المدارس الأهلية في مجال تطبيق المعلومات جاء لصالح طلاب المدارس الحكومية، وبدلالة إحصائية عند المستوى(٠,٠٥). وبذلك ترفض هذه الفرضية، ونستطيع القول في ضوء هذه النتائج: إن طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس الحكومية فاقوا نظراءهم في المدارس الأهلية في تطبيق المعلومات التي تعلموها في مادة العلوم.

الفرضية الرابعة : لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس الحكومية، ونظرائهم في المدارس الأهلية في مهارات استقصاء المعلومات العلمية.

نلاحظ من الجدول (٥) أيضاً أن الفرق في الأداء بين طلاب المدارس الحكومية، وطلاب المدارس الأهلية في مجال الاستقصاء قد جاء لصالح طلاب المدارس الحكومية، وبدلالة إحصائية عند المستوى (٠,٠٥)، مما يعني رفض هذه الفرضية، وهذا يدل على أن طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس الحكومية فاقوا نظراءهم في المدارس الأهلية في مهارات استقصاء المعلومات من أجل حل مشكلة معينة، أو الإجابة عن سؤال علمي معين.

الفرضية الخامسة : لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند المستوى (٠,٠٥)، بين طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس الحكومية، ونظرائهم في المدارس الأهلية في التحصيل بوجه عام في مادة العلوم لجميع محاور المقياس مجتمعة .

من ملاحظة الصف الأخير في الجدول رقم (٥)، يتبين أن الدراسة فشلت في رفض هذه الفرضية، فليس هناك فرق بين طلاب المدارس الحكومية والأهلية فيما يتعلق بالتحصيل بشكل عام في مادة العلوم .

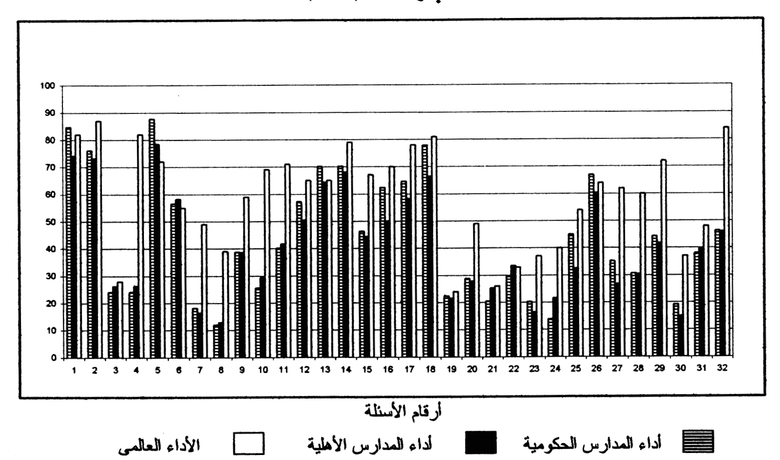
والسؤال الآن هو: كيف يمكن تفسير تساوي طلاب المدرسة الحكومية، وطلاب المدرسة الأهلية فيما يتعلق بالتذكر والفهم في مادة العلوم، وتفوق طلاب المدرسة الحكومية على طلاب المدرسة الأهلية فيما يتعلق بالتطبيق والاستقصاء، في ظل توافر إمكانات هي الأفضل في المدارس الأهلية، وأن كلا النظامين يدرسان الكتب المدرسية نفسها التي تقررها وتوزعها وزارة التربية والتعليم؟ ومن يطلع على الاختبارات التي يعدها المعلمون في كلا

النظامين، يلحظ أنها - وإن كانت لا تهمل جانب الفهم - تهتم كثيراً بالجانب التلقيني من العملية التعليمية. وما يميز أحد النظامين من الآخر هو أن المدارس الحكومية تكتفي بالحد الأدنى من عدد الاختبارات المقررة من الوزارة، بينما نرى أن المدارس الأهلية تكرر هذه الاختبارات خلال الفصل الدراسي مرات كثيرة، بغية تحسين أداء الطلاب في الاختبارات النهائية. وحيث إن هذه الاختبارات تركز على المستويات العقلية الدنيا، ومنها تذكر المعلومات، فإنها تأتي ضمن قدرات معظم الطلاب، لذلك كان من المتوقع - والحالة هذه - أن يتعود طالب المدارس الأهلية أكثر من نظيره في المدارس الحكومية على الأسئلة التي تعتمد على التذكر، و لن يتعود على الأسئلة التي تعتمد على تطبيق المعلومات، أو استقصاء مشكلة معينة، أو حل سؤال علمي معين. إن طالب المدارس الحكومية لم يتعود أيضاً على تطبيق المعلومات والاستقصاء، ولكنه لم يمض أوقاتاً كثيرة في حل الأسئلة المعتمدة على التذكر كما يفعل نظيره في المدارس الأهلية؛ ولذلك يجد مساحة في العقل تركت له - قد يكون ذلك عن غير قصد - استثمرها في حل أسئلة التطبيق والاستقصاء وتفوق على نظيره في المدارس الأهلية في هذين المستويين من التفكير. ولعل ما يدفع المدارس الأهلية إلى تكرار اختبارات التلقين هو الربح المادي؛ لأن الدرجات المرتفعة التي تنتج عن تكرار هذه الاختبارات ترضي ولي أمر الطالب فيبقي ولده في المدرسة.

ثانياً : الإجابة عن أسئلة الدراسة :

١- مقارنة أداء طلاب المدارس الحكومية، والمدارس الأهلية بالمعدل العالمي للتحصيل:
يبين الشكل رقم (١) النسب المئوية لعدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة عن كل سؤال من الأسئلة المأخوذة من اختبارات الـ (IEA) ، وهذه تمثل الأسئلة من السؤال رقم (١) إلى السؤال رقم (٣١) بالإضافة إلى السؤال رقم (٦٢). من هذا الرسم البياني في الشكل رقم (١)، يلاحظ أن من بين أسئلة الاختبار المكون من اثنين وستين سؤالاً، لم يتمكن طلاب المدارس الحكومية، وطلاب المدارس الأهلية من اجتياز المعدل العالمي في تحصيل العلوم إلا في ستة أسئلة فقط، أما بقية الأسئلة وعددها ستة وخمسون سؤالاً، فقد كان تحصيل طلاب المملكة فيها دون المعدل العالمي. ولعل هذا الفارق في الأداء يمكن أن يعزى إلى كثرة الدول التي لديها أنظمة تعليمية متميزة ضمن الدول المشاركة في دراسة الـ (IEA).

الرسم البياني رقم (١)
النسب المئوية لعدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة عن كل سؤال من الأسئلة المأخوذة من اختبارات الـ (IEA)



٢- العوامل التي يمكن أن تفسر التباين في التحصيل بين طلاب المدارس الحكومية، وطلاب المدارس الأهلية معادلة الانحدار المتعدد (Multiple Regression Equation)

في محاولة لتفسير التباين بين درجات الطلاب على المتغير التابع وهو التحصيل في مادة العلوم، كان لابد من الوصول إلى أفضل صيغة لمعادلة الانحدار المتعدد. ولتحقيق ذلك، أدخلت المتغيرات المستقلة التالية في معادلة الانحدار المتعدد :

١- عمر الطالب .
٢- جنسيته.
٣- مستوى تعليم والده.
٤- مستوى تعليم والدته.
٥-عدد إخوته وأخواته.
٦- العدد التقريبي للكتب في منزله.
٧- نوع مسكنه.
٨-عدد ساعات مشاهدته التلفزيون.
٩- عدد مرات مشاركته زملاءه في عمل مشروع، أوحل مشكلة علمية، وهو في مدرسته الحالية.

١٠– عدد مرات مشاركته أستاذه، أو زملاءه في إجراء تجربة علمية، وهو في مدرسته الحالية.

١١– عدد مرات قيامه بنفسه بإجراء تجربة علمية وهو في مدرسته الحالية.

١٢– عدد مرات زيارته مع زملائه لمتحف، وهو في مدرسته الحالية.

١٣– عدد مرات قيامه مع زملائة برحلة علميه، أو زيارة مكتبة، وهو في مدرسته الحالية.

١٤– نوع التعليم (حكومي/أهلي).

وذلك باستخدام أسلوب الخطوة خطوة Stepwise ، حيث يتم أولاً إدخال أقوى المتغيرات المستقلة تأثيراً في المتغير التابع، وفي الخطوة الثانية يدخل المتغير المستقل الذي يليه بالقوة، بالإضافة إلى المتغير المستقل الذي سبق إدخاله في الخطوة الأولى، وهكذا حتى تنتهي جميع المتغيرات المستقلة التي لعلاقتها بالمتغير التابع دلالة إحصائية، ويتم حذف المتغيرات المستقلة التي ليس لعلاقتها بالمتغير التابع دلالة إحصائية (الضحيان و حسن، ١٤٢٣؛ (Nie, Hull, Jenkins, Steinbrenner & Bent, 1975 وقد تم التوصل إلى المعادلة الآتية كأفضل صيغة لمعادلة الانحدار المتعدد تفسر العلاقة بين متغيرات الدراسة :

$$Y= 68.12 + 0.19\,x1 - 0.16\,x2 + 0.14\,x3 - 0.1x4 - 0.09\,x5$$

حيث: Y = تحصيل الطالب

x1 = جنسيته

x2 = عمره

x3 = إجراؤه للتجارب بنفسه

x4 = زيارته للمتاحف

x5 = عدد إخوانه في البيت

من هذه المعادلة، يلاحظ أن العوامل التي تؤثر في تحصيل الطالب بمقدار دال إحصائياً عند المستوى (٠,٠٥) هي مرتبة حسب قوتها: ١ – جنسية الطالب (في صالح الطالب غير السعودي)؛ ٢– عمره ؛ ٣– إجراؤه للتجارب بنفسه؛ ٤– زيارته للمتاحف ؛ ٥– عدد إخوانه في البيت. ويلاحظ أن المتغيرات التي أدخلت في التحليل – وهي كثيرة – لم تظهر في المعادلة، وكان منها نوع التعليم (حكومي /أهلي)، مما يدل على أن نوع المدرسة حكومية أو أهلية لا يفسر التباين في درجات الطلاب على العامل التابع . ومما ينبغي التنبه له، أن ثلاثة متغيرات(الجنسية، والعمر، وعدد الإخوان) من المتغيرات الخمسة التي ظهرت في المعادلة، تتعلق بالطالب نفسه ولا علاقة لها بنوع التعليم، اثنان من هذه المتغيرات (الجنسية، والعمر) هما الأقوى على التأثير في المتغير التابع، مما يعطي مؤشراً آخر على ضعف تأثير نوع التعليم في تحصيل الطالب في العلوم، وهذا يعزز الفرضية الخامسة.

توصيات الدراسة :

نتيجة لما توصلت إليه هذه الدراسة، تبرز التوصيات التالية :

١- إن تدني مستوى التحصيل في مادة العلوم في الصف الثاني المتوسط في المدارس الحكومية، والأهلية عن المعدل العالمي مؤشر على ضعف مخرجات التعليم في المملكة لهذه المادة، وعليه يجب مراجعة كل العوامل المتوقع أنها تؤثر في التحصيل وتحسينها، والبحث عن أسباب تفوق بعض الدول المشاركة في دراسات ال (IEA) في مجال تعليم العلوم والأخذ بهذه الأسباب . وذلك يتطلب المقارنة بين مناهج العلوم في المملكة، ومناهج العلوم في الدول التي تفوقت عليها، وكذلك مناهج الدول التي لم تتفوق عليها

٢- بينت الدراسة أن لجنسية الطالب تأثيراً في أدائه. وهذا لا يعني أن الجنسية بحد ذاتها هي المؤثر، ولكن قد يكون التأثير بسبب مستوى تعليم الوالدين، وارتفاع دخلهما، وغير ذلك مما له أثر في خلق بيئة مناسبة محفزة للطالب. لهذا فإن على المدرسة أن تسهم في توعية أولياء أمور الطلاب حتى يصبحوا قادرين على تهيئة البيئة المنزلية المناسبة للتعلم والإبداع.

٣- أظهرت هذه الدراسة أن قيام الطالب بإجراء تجارب بنفسه له أثر في تحصيله، وهي نتيجة تتفق مع التوجهات الحديثة في التربية، حيث إن التعلم الذاتي المستمر هدف محوري من أهداف التربية. وبذلك تبرز أهمية قيام وزارة التربية والتعليم بمراجعة منهج العلوم، وتوفير المتطلبات اللازمة لكي يتعلم كل طالب عن طريق العمل والتفكير معاً Hands-On Minds-On Learning.

ولعل من المفيد هنا تقديم الاقتراحات الآتية :

الاقتراح الأول: لوزارة التربية والتعليم: إجراء دراسة مقارنة تمولها الجهات الحكومية ذات العلاقة، مثل : مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية؛ لتقويم أداء المدارس الحكومية والأهلية، على أن تكون الدراسة تتابعية Longitudinal Study أساسها تقويم المخرجات Outcome-based evaluation وليس التقويم المعتمد على الآراء.

الاقتراح الثاني: لولي أمر الطالب أو الطالبة : وهو أن عليه التأكد من أن ما يدفعه من أموال للمدارس الأهلية هو استثمار حقيقي يعود على أبنائه، وعلى المجتمع بالنفع، وأن يدرك أن ما يعلن في الصحف عن تفوق طلاب بعض المدارس الأهلية ليس بالضرورة صحيحاً، ويجب أن يكون الحكم صادراً عن جهة خارجية محايدة تستخدم الطرق العلمية في التقويم.

المراجـع

أبيض، ملكة .(١٩٨٩). التعليم العام والتعليم الأهلي: **مواقف جديدة**. التربية، العدد ١٢٦، ١٣٣–١٤٩

الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض .(١٤٢٢). **دليل التعليم العام** . الرياض :الإدارة العامة للتربية والتعليم.

البكر، فوزية بكر .(١٩٩٥). دراسة مسحية للاتجاهات الوالدية نحو إلحاق الفتيات بالمدارس الابتدائية الأهلية للبنات بمدينة الرياض. **رسالة الخليج العربي**، العدد ٥٦، ١٦ – ٤٨

البكر، فوزية بكر .(١٩٩٨). مقارنة الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمات المرحلة الابتدائية للبنات في المدارس الحكومية والأهلية في مدينة الرياض . **مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية ، ٢**، ٢١٥–٢٥٧

الدخيل، محمد سليمان .(١٤١٥). **الفروق في الاتجاهات الدراسية بين طلاب المدارس الثانوية الحكومية والأهلية**. رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الضحيان، سعود ضحيان وحسن، عبد الحميد محمد .(٢٠٠٢). **معالجة البيانات باستخدام SPSS 10** الجزء الثاني. الرياض: المؤلفان.

الراشد، علي .(٢٠٠٠). **كتب العلوم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية من منظور تربوي حديث**. الرياض : مركز البحوث التربوية، جامعة الملك سعود.

الرشيد، عبد الله وبا صهي، عبد الله والعويس، أحمد والرويلي، موافق والصويغ، حمد والرويشد، محمد .(١٩٩٧). **مشروع تعليم العلوم في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة للبنين والبنات في المملكة العربية السعودية**. الرياض: مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.

المقوشي، عبد الله عبد الرحمن .(١٤٢٠). التعليم الأهلي والحكومي في ميزان التحصيل الدراسي الجامعي. **رسالة الخليج العربي** ،ص ١٢– ٤٥ .

وزارة المعارف .(١٤١٦). **سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية** (الطبعة الرابعة). الرياض: وزارة التربية والتعليم.

وزارة المعارف .(١٤٢١). **العلوم للصف الثاني المتوسط : الفصل الدراسي الأول**. الرياض: وزارة التربية والتعليم.

وزارة المعارف .(١٤٢١). **العلوم للصف الثاني المتوسط : الفصل الدراسي الثاني** . الرياض: وزارة التربية والتعليم.

وزارة المعارف .(١٤٢٢). **خلاصة إحصائية عن تعليم البنين**. الرياض: وزارة التربية والتعليم.

Foy, P., Rust, K., & Schleicher, A. (1996). Sample design. In M.O. Martin and D.L.Kelly (Eds.) . **TIMSS technical report, volume I: Design and development**. Chestnut Hill, MA: Boston College.

Gamoran, A . (1996) . Student achievement in public magnet, public comprehensive, and private city high school. **Educational Evaluation and Policy Analysis, 18**, 1-18.

Lassibille, J. , & Tan, J.(2001).Are private schools more efficient than public schools? **Education Economics,9**, 145-172.

Martin,M.,Mullis,I.,Gonzalez,E.,Gregory,K.,Smith,T., Chrostowski, S. , Garden, R., & O'Connor, K .(2000). **TIMSS 1999 international science report: Findings from IEA's repeat of the third international mathematics and science study at the eighth grade** . Chestnut Hill, MA :Boston college .

McEwan, P .(2001).The effectiveness of public, catholic, and non-religious private schools in Chile's voucher system . **Education Economics ,9**,103-28.

Nie, N. ; Hull, C. ; Jenkins, J .; Steinbrenner, K,&Bent, D.(1975). **Statistical package for the social sciences.** New York: Mcgraw-Hill

O'Connor, &Malak, B. (1999). Translation and cultural adaptation of the TIMSS instruments. In Martin, M. , Gregory, K. &Stemler, S. (Eds). **TIMSS 1999 Technical Report.** MA : Boston College.

Sassenrath, J; Croce , M., &Penaloza, M. (1984). private schools and public schools students : Longitudinal achievement differences .**American Educational Research Journal ,21**, 557- 63.

Shanker, A. (1991).Do private schools outperform public schools? **American Educator, 15**, 40-41.

Staver, J . ,&Walberg, H. (1986). An analysis of factors affect public and private school science achievement. **Journal of Research in science Teaching, 23**, 97-112.



Sweet, D. (1981) . School effectiveness and parental choice of public and private schools. **Momentum, 12**, 11-13.

TIMSS. (1999).**TIMSS 1999 science items : Released set for eighth grade** . MA : Boston College.

Williams, T., & Carpenter, P. (1990). Private schools and public achievement . **Australian Journal of Education ,34**, 3-24.

Witte, J .(1992). private schools versus public schools achievement: Are there findings that should affect the educational choice debate? **Economics of Education Review ,11** , 371-94.

فاعلية برنامج تطوير الإدارة المدرسية في الأردن من وجهة نظر المديرين المشاركين في البرنامج

د. حســن أحمــد الطعاني
كلية العلوم التربوية
جامعة مؤتــة
مؤتــة / الأردن

المجلد 5 العدد 4 ديسمبر 2004

فاعلية برنامج تطوير الإدارة المدرسية في الأردن من وجهة نظر المديرين المشاركين في البرنامج

د. حسن أحمد الطعاني
كلية العلوم التربوية
جامعة مؤتة
مؤته / الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تقديرات مديري ومديرات المدارس، لمدى توافر مبادئ التدريب الفعال في برنامج تطوير الإدارة المدرسية في الأردن، كما هدفت إلى بيان أثر كل من الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والتفاعل بينها لهؤلاء المديرين في تقويمهم للبرنامج.

وتأتي أهميتها من كون المدرسة هي اللبنة الأساسية الأولى؛ لتنفيذ الأهداف والسياسات التربوية، ودور مدير المدرسة هو: حلقة وصل ما بين الإدارة التربوية، والميدان التربوي.

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس المشاركين في برنامج تطوير الإدارة المدرسية في مديريات التربية والتعليم التابعة لمحافظة إربد. وكان عددهم (٣٨٠) مديرٍ ومديرة، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية، فبلغ حجمها (١٢٢) مديرٍ ومديرة، وتم استخدام المتوسطات الحسابية، وتحليل التباين الثلاثي في المعالجة الإحصائية. وللتحقق من ثبات الأداة طُبق الاختبار وإعادة الاختبار. توصلت الدراسة إلى أن مجال الأهداف احتل المرتبة الأولى، واحتل مجال التخطيط المرتبة الأخيرة. كما دلت النتائج على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات الخبرة، والجنس، والمؤهل العلمي، والتفاعل بينها باستثناء وجود تفاعل في المجال الثاني المتعلق بالأهداف ما بين الخبرة، والجنس. وفي ضوء النتائج توصي الدراسة بإشراك المتدربين في تحديد الاحتياجات التدريبية، وفي التخطيط للبرنامج التدريبي.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٣/٤/٢٣م   * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٤/٣/١٥م

Efficiency of School Administration Programme in Jordan as Viewed by the School Principals Participating in the Programme

Hassan A. Al-Taani
College of Educational Sciences
Mutah University
Mutah - Jordan

Abstract

This study aimed at investigating the school principals and headmastres estimation of the degree of availability of principles of effective training in the program development of school administration in Jordan. The study also, aimed at revealing the effect of gender, experience, qualification, and the interaction among these variables on their evaluation of the programs.

The importance of the study came from the idea that the school is the corner stone for implementing the objectives and the educational policies, and the headmaster's role as a liaison between the school administration and the educational field.

The population of the study consisted of (380) headmasters participating in the program. A sample of (122) headmasters through the random satrified way was chosen. Means and ANOVA have been used. To estimate the reliability, a test retest has been used.

The study showed that the objectives domain scored the highest; whereas, the planning domain scored the lowest. The study also showed that there is nonstatistically significant difference due to experience, gender, qualification and the interaction in principals' evaluation of all aspects of the programs, except for the objective domain in which the interaction between the experience and gender was statistically significant. In the light of the results of the study, the researder emphasized on the necessity of involving the participants in identifying the training needs and the planning of the program.

169
المجلد 5 العدد 4 ديسمبر 2004

فاعلية برنامج تطوير الإدارة المدرسية في الأردن من وجهة نظر المديرين المشاركين في البرنامج

د. حسن أحمد الطعاني
كلية العلوم التربوية
جامعة مؤتة
مؤته / الأردن

المقدمة

تُعَدُّ الإدارة المدرسية في طليعة فعاليات الإدارة التربوية والتي تنال اهتماماً خاصاً؛ لكونها تقود أصغر وحدة تنظيمية في العملية التربوية، وترتبط ارتباطا وثيقا بالمدخلات الإنسانية الرئيسة في العملية المتعلقة بالطالب، وهو محور العملية التربوية .

وتتجلى أهمية الإدارة المدرسية بدورها الفاعل في قيادة وتوجيه الجهود والقوى التي تعمل لتحقيق الأهداف المرجوّة للمدرسة، فضلا عن مسئولياتها في توفير وتهيئة التسهيلات اللازمة للعملية التربوية؛ إذ إنَّ نجاح كل عمل بوجه عام يتوقف على القائمين به، ومدى إخلاصهم وكفاياتهم التي تعتمد قدراتهم ، ومدى استيعابهم لمهماتهم، وما يتصفون به من صفات ومميزات، وما يمتلكون من معارف ومعلومات. إنّ نجاح الإدارة المدرسية بوجه عام يستند إلى العاملين فيها ، ولاسيما المديرين؛ لكونهم يشكلون العنصر القيادي في العملية الإدارية ، فمسئولياتهم لم تعد مقتصرة على تسيير شئون المدرسة تسييرا روتينيا أو مجرد المحافظة على النظام فيها ، أو حصر حضور الطلاب وغيابهم، بل أصبح دورهم يتعدى ذلك إلى الإسهام في قيادة مكونات العملية التربوية في مدارسهم تخطيطا وتوجيها وتنسيقا ومراقبة، فضلا عن إحكام العلاقات المنظمة لهذه المكونات؛ إذ يعمل الجميع من خلال ذلك بتعاون وانسجام وتكامل (الطعاني ، ١٩٩٩). لذلك أصبح معروفا أن سمعة مدير المدرسة والعاملين فيها تتوقف على حسن تصرفه، وبعد نظرته، وحسن إدارته، كما أن بيئة المدرسة هي تعبير عن شخصية مديرها (Tarter , Bllss, & Hoy, 1989) .

ونظراً لأهمية الإدارة المدرسية ، ومدير المدرسة بشكل خاص ، فإن العديد من الباحثين في مجال الإدارة التربوية والمدرسية يتفقون على ضرورة الاهتمام بحسن اختيار المديرين المؤهلين، وتحديد مهماتهم ومسئولياتهم، فضلا عن تدريبهم في أثناء الخدمة؛ إذ إنَّ التدريب يشكل مصدرا أساسيا في عملية التنمية الإدارية (السالم ، ١٩٩١) .

يُعدُّ التدريب عملية مستمرة ومتكاملة تتضمن أجزاء وعناصر مختلفة يقوم كل منها بدور متميز. والكفاية في تحقيق الأهداف تتوقف على مدى التكامل والترابط بين أجزائه، والعناصر التي تكوّن بمجموعها العملية التدريبية هي: عملية تحديد الاحتياجات التدريبية ، وتحديد الأنواع التدريبية، وتصميم البرامج التدريبية ، وتحديد الأساليب التدريبية، وتقويم البرامج التدريبية (ياغي ، ١٩٨٦) .

يقسم التدريب إلى نوعين، الأول تدريب قبل الخدمة : ويتم من خلاله تزويد الأفراد بالمعارف والمهارات ضمن خطة وبرنامج معين قبل الالتحاق بالعمل. والنوع الثاني تدريب في أثناء الخدمة : حيث يخضع المتدرب لبرامج تدريب خلال العمل، وينال هذا النوع أهمية خاصة لكونه يأتي بعد احتكاك الموظف بالمشكلات الميدانية الواقعية ، فيكون التدريب تلبية لحاجة العمل من جهة ، واستجابة لما يستجد من معرفة نظرية ونتائج بحوث ودراسات من جهة أخرى (الطعاني، ٢٠٠٢).

يهدف التدريب في مفهومه الحديث إلى تحقيق أغراض أساسية أهمها ، رفع مستوى أداء الفرد عن طريق اكتسابه المهارات الحرفية والعملية المستخدمة في ميدان عمله، وزيادة قدرة الفرد على التفكير المبدع الخلاق، بما يمكنه من التكيف مع عمله من ناحية ومواجهة مشكلاته، والتغلب عليها من ناحية أخرى ، وتنمية اتجاهات إيجابية سليمة للفرد نحو تقديره لقيمة العمل وأهميته والآثار الاجتماعية المتصلة به والمترتبة عليه (مرسي ، ١٩٨٤).

يُعدُّ التقويم المستمر لعمليات التدريب، أمراً ضرورياً لا بد من الاهتمام به؛ لمعرفة الخطوات التي نفذت ومدى مسايرتها لمتطلبات العمل في هذا المجال، ومدى اقترابها وابتعادها عن الأهداف المرسومة، (الخطيب، ٢٠٠١). والتقويم عملية متعددة الأبعاد ، وتتشابك فيها كثير من القوى، والمؤثرات، والعناصر، وهذا يجعلها عملية صعبة ومعقدة، ويزيد من صعوبتها أن المقوّم مضطر ، لإصدار الأحكام التي تتعلق بالمدربين ، والمتدربين ، والأساليب التدريبية، والوسائل المستخدمة، والنتائج القريبة والبعيدة المترتبة على عملية التدريب (درة ، ١٩٩١).

وقد ذكر ياغي (١٩٨٨) أن تقويم التدريب ينال أهمية، وذلك من خلال تحديد مدى تحقيق البرامج التدريبية للأهداف والنتائج المتوقعة منها، والتعرف على نواحي القوة والضعف في هذه البرامج من أجل معالجتها، ودعم نواحي القوة، والاستفادة منها مستقبلاً.

وتهدف عملية التقويم إلى معرفة ما تم إنجازه من خطة التدريب، والتحقق من تحقيق أهدافها، وتقدير نتائج المتدربين ، وقياس مدى صلاحية البرامج التدريبية وأساليبها، وقياس مدى تقدم المتدربين ، وكفاية المدربين (الدويك ، ١٩٨٥) .

وقد أولت وزارة التربية والتعليم في الأردن أهمية كبيرة لتدريب جميع الكوادر البشرية الإدارية والفنية في أجهزتها؛ انسجاما مع حركة التطوير التربوي التي شهدها الأردن في أعقاب انعقاد مؤتمر التطوير التربوي عام ١٩٨٧ . وقد حققت وزارة التربية والتعليم خطة لتطوير الإدارة التربوية، وعلى رأسها تطور الإدارة المدرسية في الأردن، وهدفت هذه الخطة إلى تحقيق ما يلي:-

١) اتخاذ الإجراءات الكافية؛ لتحسين أداء الطلبة والمعلمين .

٢) اكتساب المهارات والكفايات والخبرات اللازمة لتطوير الأداء الإداري؛ والفني لمدير المدرسة .

٣) اتخاذ القرارات المناسبة، وحل المشكلات، ومواجهة المواقف الطارئة .

٤) توظيف الجهود والطاقات، واستثمار الموارد البشرية والمادية المتاحة داخل المدرسة وخارجها؛ لبلوغ أهداف المدرسة وغاياتها (مركز التدريب التربوي ، ١٩٩٤).

ولتحقيق أهداف خطة التطوير التربوي في مجال الإدارة المدرسية، نفذت وزارة التربية والتعليم برنامج تطوير الإدارة المدرسية ابتداءً من العام الدراسي ١٩٩٩/١٩٩٨ على مجموعة تجريبية من المدارس الحكومية ضمن مديريات التربية والتعليم في الأردن .

بدأت وزارة التربية والتعليم بتطبيق هذا البرنامج في العام الدراسي ١٩٩٩/١٩٩٨م وما زال تدريب المديرين مستمرا، حيث تم تدريب عدد من مديري المدارس وعدد من المشرفين التربويين والمنسقين، وقام بعملية التدريب الفريق الوطني المحوري، والمكون من منسقي المشروع في المديرية العامة للتدريب.

أجرى الغافري (١٩٩٦) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج دورة الإدارة المدرسية في سلطنة عُمان، والتعرف على مدى توافر مبادئ التدريب الفعال في البرنامج التدريبي لهذه الدورة، وأظهرت نتائج الدراسة توافر مبادئ التدريب الفعال بدرجة كبيرة في المجالات السبعة، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس والخبرة في الإدارة، فيما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير سنة التخرج ، وأوصت الدراسة بالاستمرار في تزويد المتدربين بتعيينات البرنامج التدريبي بشكل دائم؛ لما أبدوه من ارتياح لتوافرها وإشراكهم في المواد التدريبية، ومراعاة احتياجاتهم التدريبية، وإطلاعهم على خطة الدورة التدريبية قبل أن تنفذ بوقت كافٍ؛ لضمان مشاركتهم الفاعلة.

في دراسة قام بها عبد الكريم وعباس (١٩٨٧) والموسومة بتقييم واقع الدورات التدريبية المقامة من قبل مركز البحوث الإدارية والاقتصادية، وقد توصلت الدراسة إلى أن لبرامج الدورات التدريبية أثراً في تزويد المتدربيين بالمعرفة والمهارات والاتجاهات المطلوبة في محيط العمل ، وكذلك تبين أن المدربين فَعّالون في تزويد المتدربين بالمعرفة والمهارات المطلوبة من وجهة نظر المتدربين .

وأجرى القبابعة (١٩٩٢)، دراسة بعنوان «تقويم برامج التدريب المنبثقة عن المساعدات الفنية للمشاريع التربوية في الأردن» وقد توصلت الدراسة إلى أن الاتجاه العام لدى المتدربين والمتدربات نحو تحقيق البرامج التدريبية لأهدافها المحددة هو اتجاه سلبي في المجالات الخمسة التي حددت لهم ، وأن المؤشر لبرامج التدريب من خلال التقارير السنوية للمشاركين في البرامج التدريبية وعند مستوى التحسن في الأداء كان سلبيا ، وكما تبين الدراسة بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقييم المتدربين وفقا للجنس، وذلك في جميع مجالات التقييم .

كما قام قباعة (١٩٩٣) بدراسة بعنوان : «تقويم الإدارة التربوية الوسطى في الأردن». وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد العينة للفعاليات العملية الإدارية للإدارة التربوية الوسطى كانت متوسطة، حيث كان متوسط التقدير (٣,٢٢) من الدرجة الكلية. أي بنسبة ٦٤,٤٪ . كما بينت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسطات تقديرات أفراد العينة للفعاليات الإدارية تعزى إلى أي من متغيرات الدراسة (المرتبة ، والوظيفية ، ومستوى الإدارة ، والخبرة الإدارية). ومن أبرز

التوصيات التي توصل إليها ، تحديث عمليات الإدارة من خلال تحديث القوانين والتشريعات والأنظمة والتعليمات الإدارية.

وقامت بيتلاند (Baitland, 1993) بدراسة هدفت إلى تقويم برنامج تجريبي؛ لإعداد المديرين في جامعة هيوستن، والكشف عن آراء المشاركين لعناصر البرنامج الأكثر فائدة وأهمية، ومعرفة أي العناصر لها قدر أقل من الأهمية والتأثير في المشاركين. تبين من خلال إجابات المديرين نقاط القوة والضعف في البرنامج مما وفر تقييماً مهماً لمستوى الفعالية للبرنامج ككل كبديل عن التدريب التقليدي في مدة ما قبل الخدمة بالنسبة للمديرين.

وقامت فويت (Voit, 1990) بدراسة هدفت إلى الكشف عن النظرية التقييمية من قبل مديري المدارس؛ لتطوير المهارات العامة في برامج تدريب المديرين والأنماط المستخدمة في تطوير هذه المهارات. تكونت عينة الدراسة من (٣٤٧) ممن يعملون في مدارس متشغان العامة. وقد بينت نتائج الدراسة أن المديرين أشاروا إلى تطور للمهارات التالية (التقييم، والقيادة، والقدرة على التنظيم، وتحليل المشكلات). كما بينت الدراسة أن المحاضرات والمناقشات من بين أساليب التدريس الأكثر استخداماً .

وأجرى سبرنجفيلد (Springfield , 1984) دراسة هدفت إلى تقويم فعالية برنامجين لتدريب المديرين أثناء الخدمة؛ لاختيار الفاعلية مقابل الممارسة عن طريق المحاكاة. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين كل منهما (15) فرداً من مديري المدارس الابتدائية في مقاطعتين في فلوريدا. قامت المجموعة الأولى بممارسة البرنامج عن طريق ملاحظة التدريس للمعلم داخل الصف، أما المجموعة الثانية فقامت بمشاهدة شريط فيديو للموقف التعليمي، وتم جمع البيانات عن طريق الاختبارات القبلية والبعدية. وكانت أهم نتائج هذه الدراسة أن كلا الأسلوبين في التدريب يزيدان من معرفة المديرين لسلوك المعلم الفعال، والسلوك اللفظي للمدير أثناء اللقاء.

مشكلة الدراسة

تنفيذاً لتوصيات المؤتمر الأول للتطوير التربوي الذي عقد في عمان عام ١٩٨٧، وفي مجال تنمية العاملين في قطاع التعليم تم وضع برنامج تطوير الإدارة المدرسية؛ تأكيداً للدور الذي يقوم به التدريب في تحسين كفايات المتدربين، فقد حرصت وزارة التربية والتعليم على إيجاد مديرية للتدريب، ووفرت متطلبات مادية وبشرية؛ لتتمكن من أداء وظيفتها في

تطوير العاملين في جهاز التربية والتعليم، وتنميتهم والارتقاء بمستوى أدائهم . وتأتي هذه الدراسة لتجيب عن السؤال التالي:

ما مدى توافر المبادئ التربوية للتدريب الفعال في برنامج تطوير الإدارة من وجهة نظر المديرين أنفسهم في كل من المجالات التالية (التخطيط، والأهداف، والمحتوى المواد التدريبية)، والأساليب، والأنشطة التدريبية، والمدربون، وبيئة التدريب والتقويم ؟

أسئلة الدراسة وفرضياتها

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١- ما مدى توافر المبادئ التربوية للتدريب الفعال في برنامج تطوير الإدارة المدرسية من وجهة نظر المديرين أنفسهم في كل من المجالات التالية: التخطيط، والأهداف، والمحتوى (المواد التدريبية)، والأساليب والأنشطة التدريبية، والمدربون، وبيئة التدريب ، والتقويم؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (ح < ٠,٠٥) في وجهات نظر المديرين، نحو مدى توافر المبادئ التربوية للتدريب الفعال في برنامج تطوير الإدارة المدرسية تعزى إلى متغيرات الخبرة، والجنس، والمؤهل العلمي، والتفاعل بينها؟

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة لما للإدارة المدرسية من دور فعال؛ لأن الإدارة المدرسية تُعَدُّ اللبنة الأساسية الأولى لتنفيذ الأهداف والسياسات التربوية . فدور مدير المدرسة يُعَدُّ حلقة وصل بين الإدارة التربوية والميدان التربوي؛ فهو يتعامل بشكل مباشر مع الطالب والمعلم وولي الأمر. لذلك فإن تأهليه وتدريبيه وتنميته تُعَدُّ محوراً أساسياً في تطوير العملية التربوية، وتقدمها. لذلك كان من أبرز أهداف خطة التطوير التربوي بناء برامج تدريبية أثناء الخدمة للمديرين من أجل تنميتهم.

ويأمل الباحث من خلال هذه الدراسة، والأداة التي قام بإعدادها بناء على رأي الخبراء التربويين أن يكشف عن الأثر المباشر وغير المباشر الذي أحدثه برنامج تطوير الإدارة المدرسية.

أهداف الدراسة

١- التعرف على مدى توافر المبادئ التربوية للتدريب الفعال في برنامج تطوير الإدارة المدرسية .

٢- التعرف على أثر كل من الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والتفاعل بينها في مدى توافر هذه المبادئ التربوية للتدريب في البرنامج المذكور .

محددات الدراسة

تتصف هذه الدراسة بالمحددات الآتية -:

١. اقتصرت هذه الدراسة على مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد .

٢. اقتصرت الدراسة على مديري ومديرات المدارس، الذين التحقوا ببرنامج تطوير الإدارة المدرسية في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد للعام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١ .

مصطلحات الدراسة

فعالية برنامج تطوير الإدارة المدرسية :

ويقصد به مدى تأثير البرنامج في اكتساب المتدربين للمفاهيم والمهارات في البرنامج التدريبي، ويقاس من خلال تقديرات المشاركين الذاتية، وذلك في ضوء إجاباتهم عن الاستبانة المعدة لذلك .

متغيرات الدراسة

المتغيرات التصنيفية :

المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات :

- بكالوريوس ، وبكالوريوس + دبلوم ، وماجستير

سنوات الخبرة : ولها مستويان:

- أقل من ١٠ سنوات.
- أكثر من ١٠ سنوات

جـ - الجنس: وله مستويان:

- ذكور
- إناث

المتغير التابع

اهتمت الدراسة بمتغير تابع واحد هو فعالية برنامج تطوير الإدارة المدرسية.

الإجراءات المنهجية

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري، ومديرات المدارس، المشاركين في برنامج تطوير الإدارة المدرسية، ابتداءً من العام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١ التابعين لوزارة التربية والتعليم في مديريات التربية والتعليم التالية: إربد الأولى، وإربد الثانية، وبني كنانة، والرمثا، والأغوار الشمالية، ولواء الكورة . وقد بلغ عدد هؤلاء المديرين، حسب إحصائيات قسم الإشراف التربوي في هذه المديريات ٣٨٠ مديرٍ ومديرة كما هو مبين في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)
توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيرات الجنس والمديرية

المديرية / الجنس	إربد الأولى	إربد الثانية	بني كنانة	الرمثا	الأغوار الشمالية	لواء الكورة	مجموع
ذكور	٦٤	٤٣	٣١	٢٥	٢٤	٢١	٢٠٨
إناث	٤٨	٣٥	٢٩	٢٥	٢٠	١٥	١٧٢
المجموع	١١٢	٧٨	٦٠	٥٠	٤٤	٣٦	٣٨٠

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ١٢٤ مديرٍ ومديرة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية وبلغت نسبة العينة ٣٢٪ من مجتمع الدراسة والجدول رقم (٢) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة وهي الجنس، والخبرة، والمؤهل.

الجدول رقم (٢)
توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي

الجنس والخبرة / المؤهل العلمي	ذكور		إناث		المجموع
	أقل من ١٠ سنوات	١٠ سنوات فما فوق	أقل من ١٠ سنوات	١٠ سنوات فما فوق	
بكالوريوس	١٠	٨	١٢	١١	٤١
بكالوريوس+ دبلوم	١٥	٢٥	١٣	١٥	٦٨
ماجستير	٣	٠٦	٢	٠٤	١٥
المجموع	**٢٨**	**٣٩**	**٢٧**	**٣٠**	**١٢٤**

أداة الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بإعداد استبانة؛ لتكشف عن مدى اكتساب المهارات الأساسية في برنامج تطوير الإدارة المدرسية، وذلك بالاستعانة بالمصادر التالية:–

١– الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بالتدريب، وانتقال أثره .

٢– الاستفادة من آراء الأساتذة الخبراء .

٣– خبرة الباحث في هذا المجال .

تكونت الاستبانة من (٥٢) فقرة، تم عرضها على لجنة من المحكمين، والمختصين في العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، وفي وزارة التربية والتعليم ،وقد طلب منهم :–

أ– تقرير مدى صلاحية كل فقرة، لقياس مهارات برنامج تقويم برنامج تطوير الإدارة المدرسية .

ب– تعديل الفقرات التي تحتاج إلى تعديل .

جـ – حذف وإضافة ما يرونه مناسباً من الفقرات .

د – إبداء أية اقتراحات تجعل أداة القياس أكثر موضوعية .

لذا أصبحت الأداة بشكلها النهائي، تحتوي على ٤٨ فقرة، موزعة على سبعة مجالات تربوية وهي :–

١– التخطيط .

٢– الأهداف .

٣– المحتوى (المواد التدريبية).

٤– الأساليب والأنشطة التدريبية .

٥– المدربون .

٦– بيئة التدريب .

٧– التقويم .

وقد تم إعطاء الفقرات في جميع المجالات أوزاناً متساوية على مقياس متدرج من نوع ليكرت (Likert) ذي خمس درجات (كبيرة جدا، وكبيرة، ومتوسطة، وقليلة، وقليلة جدا) وكانت جميعها إيجابية، وقد أعطى التدريج العلامات على الترتيب (١،٢،٣،٤،٥).

صدق الأداة

للتحقق من صدق الأداة، قام الباحث بعرض الاستبانة، على لجنة من المحكمين من ذوي الاختصاص، وحملة الدكتوراه، وطلب منهم إبداء آرائهم حول الاستبانة للمجالات، والفقرات التابعة لها، وذلك من حيث :–

* وضوح اللغة وسلامتها .
* درجة انتماء كل فقرة إلى المجال .
* إضافة وحذف ما يرونه مناسبا .

وبناء على اقتراحاتهم تم إعادة صياغة بعض الفقرات، وإضافة وحذف البعض الآخر. حيث أصبحت الأداة في صورتها النهائية تحتوي على ٤٨ فقرة، وآراء المحكمين دالة على صدق ظاهري للأداة .

ثبات الأداة

لإعطاء صورة عن ثبات الأداة، استخرج الباحث الثبات بطريقة إعادة الاختبار (ٌّمٌّ–مٌّمث)، حيث جرى تطبيق الأداة على عينة مكونة من (٣٠) فرداً من غير أفراد عينة البحث، وبعد مضي أسبوعين من تطبيقها أول مرة، أعيد تطبيقها مرة ثانية على العينة نفسها، وكان معدل الثبات (٠,٩٠) باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson's correlation) هو معامل ثبات مناسب، ويسمى هذا النوع من الثبات بالاستقرار. وللتأكد من الاتساق الداخلي للفقرات جمعاء فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا، فبلغ معامل الاتساق الداخلي(٠,٨٩).

إجراءات الدراسة

بعد أن تم التأكد من صدق الأداة، وثباتها، قام الباحث بإخراجها بصورتها النهائية، وتم إرفاق تعليمات تبين الهدف من الدراسة. ثم قام بتوزيعها على أفراد العينة البالغ عددهم

(١٢٤) من مديري المدارس، في مديريات التربية والتعليم لمحافظة إربد المشاركين في البرنامج، وتم جمعها من قبل الباحث نفسه، وقد أتيح الوقت المناسب للإجابة من قبل المستجيبين، ثم قام الباحث بتحليل البيانات، ومناقشتها وتفسيرها، والتوصل إلى توصيات مناسبة.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث الوسائل الإحصائية التالية :

تم استخراج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل مجال من مجالات الدراسة، ولكل فقرة من فقرات الاستبانة، وذلك للإجابة عن السؤال الأول .

وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام تحليل التباين الثلاثي لدراسة الأثر الرئيس لكل من متغيرات الخبرة، والجنس، والمؤهل العلمي، والتفاعل بينها .

عرض النتائج ومناقشتها

عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول .

ينص السؤال الأول على الآتي: ما مدى توافر المبادئ التربوية للتدريب الفعال، في برنامج تطوير الإدارة المدرسية من وجهة نظر المديرين أنفسهم، في كل من المجالات التالية: التخطيط، والأهداف، والمحتوى (المواد التدريبية)، والأساليب، والأنشطة التدريبية، والمدربون، وبيئة التدريب، والتقويم ؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن كل من مجالات الدراسة، كما هو مبين في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجال من مجالات الدراسة مرتبة ترتيبا تنازليا .

الرقم المتسلسل في الأداة	ترتيب المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢	١	الأهداف	٤,٣٥	٠,٥٠
٣	٢	المحتوى (المواد التدريبية)	٤,٢٧	٠,٥٢
٥	٣	المدربون	٤,٢٤	٠,٥٦
٤	٤	الأساليب والأنشطة التدريبية	٤,١٢	٠,٥٨
٧	٥	التقويم	٤,٠٩	٠,٧٣
٦	٦	بيئة التدريب	٣,٩٨	٠,٧٠
١	٧	التخطيط	٣,٢٧	٠,٨٥
		الوسط الكلي	٤,٠٩	٠,٤٧

يتضح من الجدول رقم (٣)، أن المتوسطات الحسابية للمجالات السبعة تراوحت ما بين (٤,٣٥) كحد أعلى للمجال الثاني وهو مجال الأهداف، و(٣,٢٧) كحد أدنى، للمجال الأول وهو التخطيط، وحصل المجال الثالث وهو المحتوى (المواد التدريبية) على متوسط حسابي مقداره ٤,٢٧، وحصل المجال رقم (٥) وهو المدربوين على متوسط حسابي مقداره (٤,٢٤)، وحصل المجال الرابع وهو الأساليب والأنشطة التدريبية على متوسط حسابي مقداره (٤,١٢)، وحصل المجال السابع وهو التقويم على متوسط حسابي مقداره (٤,٠٩)، وكان المتوسط الحسابي للمجال السادس وهو بيئة التدريب على (٣,٩٨)، بينما حصل المجال الأول وهو التخطيط على متوسط حسابي مقداره (٣,٢).

ويمكن أن تفسر هذه النتيجة، أن أهداف البرنامج كانت واضحة للمتدربين، وكذلك تلبي الحاجات الفعلية لهم. كما يمكن أن يفسر حصول المجال الثاني وهو المحتوى (المواد التدريبية) على درجة كبيرة جداً؛ لأن المواد التدريبية كانت تناسب طبيعة عمل المشاركين، وكانت تجمع بين الجانب النظري، والتطبيقي، إضافة إلى ذلك يتم توزيع الأوراق التدريبية على المتدربين قبل بدء البرنامج التدريبي. أما بالنسبة للمدربين فقد نفسر حصول هذا المجال على درجة كبيرة جداً في البرنامج التدريبي المعني، وكان قد تم اختيارهم على أسس علمية جيدة، من حيث المؤهل، والخبرة، والشخصية، وتم تدريبهم، وتأهيلهم لهذا العمل قبل بدء برنامج التدريب. كما أن أكثرهم من مديري المدارس ومن المديرين الفنيين، والإداريين في مديريات التربية والتعليم. أما تفسير حصول بقية المجالات على درجة كبيرة، فقد تعزى إلى مشاركة المديرين في دورات، وبرامج سابقة لبرنامج تطوير الإدارة المدرسية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من الغافري (١٩٩٦)، ودراسة عبدالكريم وعباس (١٩٨٧)، ودراسة بيتلاند (Baitland, 1983) ؛ واختلفت نتائجها مع نتائج دراسة القبابعة (١٩٩٢).

وللمزيد من التعمق في تحليل بيانات الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن كل فقرة من فقرات المجالات، كل على حده بناء على التقديرات التي أدلى بها أفراد عينة الدراسة. وفيما يأتي عرض تفصيلي لنتائج الدراسة على كل من هذه المجالات:

المجال الأول :

الأهداف

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال الأول ، فكانت كما هو مبين بالجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال (الأهداف).

الرقم المتسلسل في الأداة	ترتيب الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٢	١	أهداف البرنامج تساعد على توزيع الأدوار والمهام .	٤,٤٨	٠,٦١
١٠	٢	أهداف البرنامج تؤدي إلى العمل بروح الفريق.	٤,٤٦	٠,٦٨
١١	٣	أهداف البرنامج تساعد على قيادة التغيير في مؤسسته.	٤,٤٥	٠,٦٣
٦	٤	أهداف البرنامج واضحة للمتدربين ومعلنة.	٤,٣٧	٠,٦٦
٧	٥	أهداف البرنامج إجرائية وقابلة للتطبيق.	٤,٣١	٠,٧٣
٨	٦	أهداف البرنامج تلبي الحاجات الفعلية للمتدربين.	٤,٢٢	٠,٧٦
٩	٧	أهداف البرنامج مصوغة بلغة المهارات التدريبية.	٤,٢٢	٠,٦٥

يتضح من الجدول رقم (٤) أن هذا المجال قد حصل على متوسطات حسابية، تراوحت بين (٤,٤٨) ، (٤,٢٢) حيث حصلت الفقرة رقم (١٢) «أهداف البرنامج تساعد على توزيع الأدوار والمهام» على أعلى المتوسطات، وهي درجة كبيرة جدا. أما باقي الفقرات فقد كانت متوسطاتها الحسابية متقاربة.

ويرجع ذلك إلى قيام وزارة التربية والتعليم في الأردن بتوضيح أهداف البرنامج، وكذلك فالأهداف إجرائية، وقابلة للتطبيق، وكذلك المتابعة المستمرة لجهاز الإشراف التربوي للمؤسسة المدرسية من أجل متابعة عملية، وضع الأهداف، وكيفية تحقيقها، وكذلك استخدام الإدارة للأهداف، والإشراف عليها، يؤدي إلى وجود أهداف واضحة، ومعلنة للجميع، وتنسجم هذه النتائج مع دراسة عبدالكريم وعباس (١٩٨٧)، ودراسة سبرنجفليد (Springfield, 1984).

المجال الثاني :

المحتوى (المواد التدريبية)

تم استخراج المتوسطات الحسابية لكل فقرة من فقرات المجال الثاني، كما هو مبين في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال المحتوى (المواد التدريبية)

الرقم المتسلسل في الأداة	ترتيب الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٩	١	المواد التدريبية تناسب طبيعة عملي.	٤,٤٢	٠,٦١
١٥	٢	محتوى المواد التدريبية يواكب الاتجاهات التربوية الحديثة.	٤,٣٨	٠,٧١
١٣	٢	محتوى المواد التدريبية مناسب لحاجاتي في المهنة.	٤,٣٢	٠,٦٥
١٤	٤	محتوى المواد التدريبية يلائم أهداف البرنامج التدريبي.	٤,٢٩	٠,٦٧
١٨	٥	للمواد التدريبية أثر في اكتساب الاتجاهات المرغوب فيها.	٤,٢٧	٠,٧٢
٢٠	٦	المواد التدريبية متنوعة ومتكاملة.	٤,٢٦	٠,٧٥
١٧	٧	للمواد التدريبية أثر في تحسين المستوى المهني.	٤,٢٣	٠,٦٨
١٦	٨	محتوى المواد التدريبية يراعي التسلسل المنطقي والتطبيقي.	٤,١٩	٠,٧٥
٢١	٩	المواد التدريبية تجمع بين الجانب النظري والتطبيقي.	٤,١٦	٠,٧٨

يلاحظ من الجدول رقم (٥) أن الفقرة (١٩) «المواد التدريبية تناسب طبيعة عملي» قد حصلت على المتوسط (٤,٤٢) ، كما حصلت الفقرة (١٥) «محتوى المواد التدريبية يواكب الاتجاهات التربوية الحديثة» على متوسط (٤,٣٨)، وحصلت الفقرة (١٣) «محتوى المواد التدريبية مناسب لحاجاتي في المهنة» على متوسط (٤,٣٢)، وكما حصلت الفقرة (٢١) «المواد التدريبية تجمع بين الجانب النظري، والتطبيقي» على أقل متوسط حسابي (٤,١٦).

ويرجع ذلك إلى أن المواد التدريبية، قد تم وضعها من قبل خبراء في وزارة التربية والتعليم

بناءً على حاجات مديري المدارس، وتنسجم مع متطلبات الدور الجديد لمدير المدرسة، وتنفيذاً لتوصيات المؤتمر الوطني للتطوير التربوي، الذي يؤكد أن تجمع المواد التدريبية بين المعرفة النظرية، والتطبيق العملي، وتواكب الاتجاهات الجديدة في العلوم الإنسانية، والتقنية. وتنسجم هذه النتيجة مع دراسة الغافري (١٩٩٦).

المجال الثالث :

المدربون

تم استخراج المتوسطات الحسابية لكل فقرة من فقرات المجال الثالث، كما هو مبين في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد عينة الدراسة عن فقرات (مجال المدربين) مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم المتسلسل في الأداة	ترتيب الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣٤	١	راعي المدرب الالتزام بالوقت أثناء تنفيذ الموقف التدريبي.	٤,٣٤	٠,٧٠
٢٩	٢	وضح المدرب أهداف البرنامج التدريبي	٤,٢٧	٠,٧٦
٣٦	٣	أبدى المدرب مرونة كافية في تقبل ملاحظات المدربين.	٤,٢٧	٠,٧٥
٣٠	٤	أظهر المدرب إلماماً جيداً بالمادة التدريبية.	٤,٢٥	٠,٧١
٣٣	٥	اهتم المدرب بتحفيز المتدربين وتشجيعهم بدون تمييز بينهم.	٤,٢٥	٠,٧٧
٣١	٦	أظهر المدرب كفاية عالية على توصيل المعلومات إلى المتدربين.	٤,٢٣	٠,٧٤
٣٢	٧	وظف المدرب أساليب تدريبية متنوعة في البرنامج التدريبي.	٤,٢٢	٠,٧٦
٣٥	٨	زود المدرب المتدربين بتغذية راجعة عن مستوى أدائهم.	٤,١١	٠,٨٧

يتضح من الجدول رقم (٦) أن الفقرة (٣٤) «راعى المدرب الالتزام بالوقت أثناء تنفيذ الموقف التدريبي» قد حصلت على أعلى متوسط (٤,٣٤)، كما حصلت الفقرة رقم (٢٩) «وضح المدرب أهداف البرنامج التدريبي» على متوسط مقداره (٤,٢٧). ثم تلتها الفقرة (٣٦).بمتوسط مقداره (٤,٢٥). أما الفقرة رقم (٣٥)» زود المدرب المتدربين بتغذية راجعة عن مستوى أدائهم»، فقد حصلت على أقل متوسط في المجال ومقداره (٤,١).

ويرجع ذلك إلى أن المواد التدريبية، قد تم وضعها من قبل خبراء في وزارة التربية والتعليم بناءً على حاجات مديري المدارس، وتنسجم مع متطلبات الدور الجديد لمدير المدرسة، وتنفيذاً لتوصيات المؤتمر الوطني للتطوير التربوي الذي عقد في عمان عام ١٩٨٧م، والذي يؤكد أن تجمع المواد التدريبية بين المعرفة النظرية، والتطبيق العملي، وتواكب الاتجاهات الجديدة في العلوم الإنسانية، والتقنية. وتنسجم هذه النتيجة مع دراسة الغافري (١٩٩٦).

المجال الرابع :

الأساليب والأنشطة التدريبية .

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال الرابع كما هو مبين في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة عينة الدراسة عن فقرات مجال الأساليب والأنشطة التدريبية .

الرقم المتسلسل في الأداة	ترتيب الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢٥	١	تم استخدام أسلوب تبادل الزيارات بين المشاركين.	٤,٤٢	٠,٧٤
٢٤	٢	تم استخدام أسلوب البحث الإجرائي.	٤,٣٠	٠٧٩
٢٢	٣	تم استخدام أساليب عملية تطبيقية في تنفيذ البرنامج التدريبي .	٤,٢٣	٠,٩٠
٢٣	٤	تم استخدام أساليب تستثير تفكير المتدربين.	٤,١٩	٠,٧٦
٢٦	٥	تم تطبيق أسلوب حل المشكلة.	٣,٩٥	٠,٦٣
٢٧	٦	تم توظيف واستخدام تقنيات تربوية حديثة (التلفاز ، والنماذج ، والعينات).	٣,٩٣	٠,٩٠
٢٨	٧	تم استخدام أساليب تشجع على التعلم.	٣,٩٣	٠,٧٧

يلاحظ من الجدول رقم (٧) أن الفقرة رقم (٢٥) «تم استخدام أسلوب تبادل الزيارات بين المشاركين»، قد حصلت على أعلى متوسط (٤,٤٢)، كما حصلت الفقرة رقم (٢٤) «تم استخدام أسلوب البحث الإجرائي» على متوسط مقداره (٤,٣٠). ثم تليها الفقرة رقم (٢٢) «تم استخدام أساليب عملية تطبيقية في تنفيذ البرنامج التدريبي»، حيث حصلت على متوسط مقداره (٤,٢٣). أما الفقرة رقم (٢٨) «تم استخدام أساليب تشجع على التعلم» فقد حصلت على أقل متوسط (٣,٩٣) في المجال .

أما بقية الفقرات في المجال، فقد حصلت على تقديرات تراوحت بين كبيرة جداً وكبيرة. ويرجع ذلك إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم بتأهيل مديري المدارس تربوياً، في بداية تعيينهم، وكذلك المتابعة المستمرة، من قبل مديري التربية، والمساعدين، وجهاز الإشراف التربوي ، وقسم الأنشطة المدرسية، والاستفادة من خلال التفاعل مع البيئة المحلية، وإدراك مديري المدارس أهمية الأساليب والأنشطة التدريبية. وقد انسجمت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الغافري (١٩٩٦) .

المجال الخامس :

التقويم

تم استخراج المتوسطات الحسابية لكل فقرة من فقرات المجال الخامس، كما هو مبين في الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال التقويم مرتبة ترتيبا تنازلياً .

الرقم	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٤٨	١	ساهم البرنامج التدريبي في تشخيص أنشطة المتابعة للمتدربين في المدارس التي يعملون فيها.	٤,١٨	٠,٨١
٤٤	٢	استخدمت أدوات تقويم متنوعة في البرنامج (اختبارات ، وتقارير ، وبحوث ، وزيارات).	٤,١١	٠,٨٧
٤٦	٣	تم تزويد المتدربين بالتغذية الراجعة المستمرة لتعريفهم بمدى التقدم الذي أحرزه .	٤,٠٥	٠,٨٥
٤٥	٤	تم استخدام التقويم المستمر للمتدربين.	٤	٠,٨٨
٤٧	٥	أعطي التقويم الوقت الكافي لتنفيذه.	٣,٩١	٠,٩٤

يلاحظ من الجدول (٨) أن الفقرة رقم (٤٨) «ساهم البرنامج التدريبي في تشخيص أنشطة المتابعة للمتدربين في المدارس التي يعملون فيها» حصلت على أعلى متوسط (٤,١٨). أما الفقرة رقم (٤٤) «استخدمت أدوات تقويم متنوعة في البرنامج (اختبارات، وتقارير، وبحوث وزيارات))»، حيث حصلت على متوسط (٤,١١). أما بقية الفقرات فهي متقاربة في المتوسطات الحسابية، وأن الفقرة رقم (٤٧) «أعطي التقويم الوقت الكافي لتنفيذه»، قد حصلت على أقل متوسط (٣,٩١)، مما يبين أن الفئة المستهدفة من المديرين،

تم اكتسابهم مهارات مختلفة في التقويم، وتم إكسابهم مختلف المهارات المتعلقة بالتقويم، مثل: الاختبارات، والتقارير، والبحوث، والزيارات، وكذلك تم تزويد المتدربين بالتغذية الراجعة المستمرة، وكذلك استمرارية التقويم خلال تنفيذ البرنامج التدريبي . وانسجمت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الغافري (١٩٩٦)، ودراسة عبدالكريم وعباس (١٩٨٧).

المجال السادس :

بيئة التدريب

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال السادس، كما هو مبين في الجدول رقم (٩).

الجدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال بيئة التدريب مرتبة ترتيبا تنازلياً .

الرقم المتسلسل في الأداة	ترتيب الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٤١	١	يوجد تناسب بين عدد المتدربين وسعة القاعات التدريبية.	٤,٣٥	٠,٦٩
٣٧	٢	حققت بيئة التدريب الراحة النفسية للمتدربين.	٤,١٦	٠,٨٤
٤٢	٣	تكفي المدة المقررة للبرنامج لتغطية جميع موضوعات البرنامج.	٤,٠٣	٠,٩٤
٤٣	٤	تناسب أيام التدريب المحددة المتدربين.	٤,٠٢	٠,٩٣
٣٨	٥	زودت القاعات التدريبية بالوسائل التعليمية في التدريب.	٣,٩١	٠,٩٠
٤٠	٦	توافرت في المركز الخدمات والتسهيلات الأخرى مثل كفتيريا وغيرها.	٣,٧٥	١,٢٤
٣٩	٧	ساهمت الخدمات التربوية المقدمة من مركز مصادر التعلم في تحقيق أهداف البرنامج.	٣,٦٩	١,١٠

يتضح من الجدول رقم (٩) أن الفقرة رقم (٤١) «يوجد تناسب بين عدد المتدربين، وسعة القاعات التدريبية» حصلت على أعلى متوسط (٤,٣٥). الفقرة رقم (٣٧) «حققت بيئة التدريب الراحة النفسية للمتدربين»، فقد حصلت على متوسط حسابي (٤,١٦). ثم تلتها الفقرة رقم (٤٢) «تكفي المدة المقررة للبرنامج لتغطية جميع موضوعات البرنامج» بمتوسط (٤,٠٣). ثم تلتها الفقرة (٤٣) «تناسب أيام التدريب المحددة المتدربين» بمتوسط مقداره (٤,٠٢). أما الفقرة رقم (٣٩) «ساهمت الخدمات التربوية المقدمة من مركز مصادر

التعلم في تحقيق أهداف البرنامج»، فقد حصلت على متوسط مقداره (٣,٦٩) وهو درجة كبيرة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن عدد المراكز التدريبية المعنية بتنفيذ هذا البرنامج، كان كبيراً، لذلك فإن أعداد المتدربين في كل مركز، وكل قاعة تدريب كان مناسباً، كذلك فقد تم استخدام المدارس ذات البناء الحديث الذي يتوافر فيه المرافق متكاملة كمراكز تدريب، وغرف هذه الأبنية المدرسية واسعة وصحية. وقد انسجمت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الغافري (١٩٩٦)، ودراسة عبد الكريم وعباس (١٩٨٧).

المجال السابع :

التخطيط

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال السابع فكانت كما هو مبين في الجدول رقم (١٠).

الجدول رقم (١٠)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال التخطيط مرتبة ترتيبا تنازلياً

الرقم	ترتيب الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٥	١	اتصفت الخطة بالشمولية لجميع عناصر التخطيط	٤,١٦	٠,٨٥
٢	٢	تم إطلاعي على خطة البرنامج التدريبي	٣,٩٥	١,٢٧
١	٣	تم اشتراكي في تحديد الاحتياجات التدريبية	٣,٣١	١,٢٦
٤	٤	تم استشارتي لتحديد الزمن المناسب لتنفيذ الخطة	٢,٩٢	١,٤٨
٣	٥	تم اشتراكي في تصميم وإعداد خطة البرنامج	٢,٤٠	١,٤٨

يلاحظ من الجدول رقم (١٠)، أن هذا المجال قد حاز على متوسطات حسابية تراوحت بين (٤,١٦) و (٢,٤٠)، حيث حصلت الفقرة (٥) «اتصفت الخطة بالشمولية لجميع عناصر التخطيط» على أعلى المتوسطات وهي درجة كبيرة، وتلتها الفقرة (٢) «تم إطلاعي على خطة البرنامج التدريبي» حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٩٥)، وحصلت الفقرة (٣) «تم اشتراكي في تصميم وإعداد خطة البرنامج» على أقل متوسط حسابي في المجال (٢,٤٠) وهي درجة متدنية .

ويمكن أن يعود ذلك إلى أن البرامج يخطط لها في وزارة التربية والتعليم، وكذلك تصمم خطة البرنامج بالاشتراك مع مديريات التربية والتعليم ، وخاصة المشرفين التربويين، مما يحيد دور مديري المدارس في عملية التخطيط، وتحديد الزمن المناسب لتنفيذ الخطة. وقد انسجمت هذه الدراسة مع دراسة قباعة (١٩٩٣)، ودراسة عبدالكريم وعباس (١٩٨٧).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على:

«هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المديرين نحو مدى توافر المبادئ التربوية للتدريب الفعال في برنامج تطوير الإدارة المدرسية تعزى إلى متغيرات الخبرة، والجنس، والمؤهل العلمي، والتفاعل بينها؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الثلاثي، والجدول رقم (١١) يبين نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (١١)
نتائج تحليل التباين الثلاثي لمتغيرات الدراسة لتقويم برنامج تطوير الإدارة المدرسية في الأردن من وجهة نظر المديرين

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الخبرة	٤٠,١٢	١	٤٠,١٤٢	٠,٠٧٧	٠,٧٨٢
الجنس	٤٣٣,١٤٦	١	٤٣٣,١٢٦	٠,٨٢٧	٠,٣٦٥
المؤهل	٥٤٩,٤٤٥	٢	٤٧٤,٧٢٣	٠,٥٢٤	٠,٥٩٣
التفاعلات					
الخبرة مع الجنس	٩٦٣,٥٢٨	١	٩٦٣,٥١٨	١,٨٣٩	٠,١٧٨
الخبرة مع المؤهل	٦٠,٥٠٣	٢	٣٠,٢٥١	٠,٠٥٨	٠,٩٤٤
الجنس مع المؤهل	١٤٧٨,٠٩٩	٢	٧٣٩,٠٤٩	١,٤١٠	٠,٢٤٨
الخطأ	٥٨٦٧٨,٠١٨	١١٢	٥٢٣,٩٩١	٥٢٣,٩٩١	
المجموع	٦٢٢٤٣,٣٢٠	١٢١	٥١٤,٤٠٨		

ملاحظة: لقد اسقط التفاعل الثلاثي من الحسابات لوجود خلايا فارغة

يظهر الجدول رقم (١١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة تعزى إلى الخبرة، والجنس، والمؤهل، والتفاعل بينها في تقدير المديرين والمديرات للبرنامج التدريبي بأبعاده السبعة مجتمعة. كما بينت نتائج هذا التحليل عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى إلى الخبرة أو

الجنس أو المؤهل أو التفاعل بينها في كل بعد من الأبعاد السبعة باستثناء البعد الثاني المتعلق بالأهداف. إذ بينت النتائج (انظر الجدول رقم ١٢) وجود فروق دالة لتفاعل الخبرة مع الجنس كما يوضح ذلك الجدول رقم (١٢).

الجدول رقم (١٢)

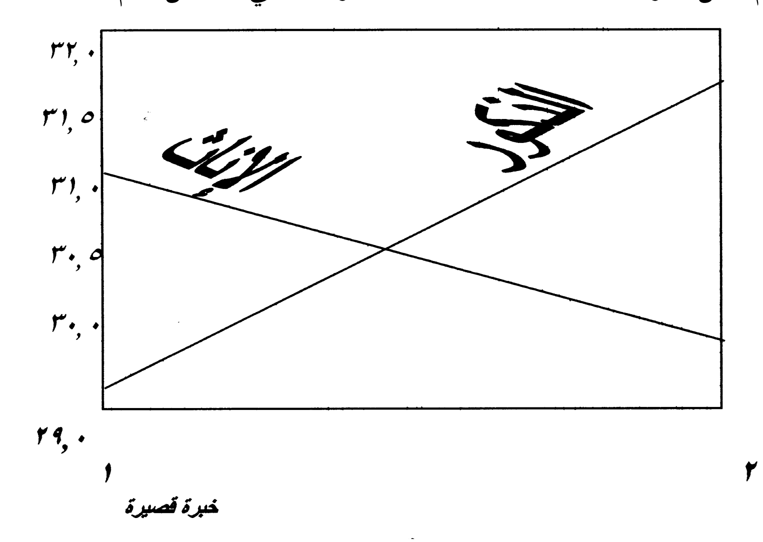
نتائج تحليل التباين الثلاثي لمتغيرات الدراسة لتقويم برنامج تطوير الإدارة المدرسية في الأردن للبعد الثاني المتعلق بالأهداف.

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الخبرة	٢,٩١٠	١	٢,٩١٠	٠,٢٤٦	٠,٦٢١
الجنس	٠,٧٣٣	١	٠,٧٣٣	٠,٠٦٢	٠,٨٠٤
المؤهل	٢١,٨٥٦	٢	١٠,٩٢٨	٠,٩٢٥	٠,٤٠٠
التفاعلات					
الخبرة مع الجنس	٦٦,٢٦١	١	٦٦,٢٦١	٥,٦٠٧	٠,٠٢٠*
الخبرة مع المؤهل	٤٠,٩٨٧	٢	٢٠,٤٩٣	١,٧٣٤	٠,١٨١
الجنس مع المؤهل	٢٠,١٠٧	٢	١٠,٠٥٣	٠,٨٥١	٠,٤٣٠
الخطأ	١٣٢٣,٥١٧	١١٢	١١,٨٠٧		
المجموع	١٥٢٢,٤٦٧	١٢١	١٢,٥٨٢		

أشارت نتائج تحليل التباين الثلاثي، إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري المدارس ومديراتها لدرجة توافر المهارات الأساسية للتدريب الفعال في كل من المجالات السبعة باستثناء المجال الثاني وهو الأهداف، حيث تبين أن هناك تفاعلاً في هذا المجال ما بين الخبرة، والجنس. وقد يعزى ذلك إلى أن المديرين والمديرات قد تعرضوا للبرنامج التدريبي نفسه، وتحت الظروف نفسها، وبالنسبة للمؤهل العلمي فإن أغلب المؤهلات العلمية متساوية إلى حد ما، لأن شروط وزارة التربية والتعليم في الأردن لتعيين مديري المدارس والذي جاء بعد انعقاد مؤتمر التطوير التربوي في عمان عام ١٩٨٧، والذي كان من أبرز توصياته عدم تعيين أي مدير أو مديرة ممن يحملون درجة دون البكالوريوس، وأغلب مديري المدارس يحملون درجة البكالوريوس، ودبلوم التربية مما يقلل من تأثير دور المؤهل العلمي. أما من حيث الخبرة فإن وزارة التربية والتعليم تهتم بعقد دورات تنمية مستمرة بغض النظر عن المديرين والمديرات، وتركز وزارة التربية في بداية تعيين أي مدير، أو مديرة جديدة على إلحاقه بدورة تدريبية تحت عنوان تدريب المديرين الجدد ، مما يقلل من أهمية الخبرة، أما التفاعل الذي ظهر في البعد الثاني «الأهداف» ما بين الخبرة، والجنس فقد كان بسيطاً جدا وفق ما وضح التمثيل البياني. وتنسجم نتائج هذه

الدراسة مع دراسة كل من قباعة (١٩٩٣) ، ودراسة القبابعة (١٩٩٢) ودراسة الغافري (١٩٩٦)، ودراسة فويت (Voit, 1990).

كما يلاحظ أيضاً من الجدول رقم (١٢) وجود فروق ذات دلالة لتفاعل الخبرة مع الجنس في البعد الثاني المتعلق بالأهداف. ولتوضيح شكل موضوع التفاعل بين متغيري الجنس، والخبرة تم تمثيل المتوسطات الحسابية بيانياً كما هو مبين في الشكل رقم (١).



الشكل رقم (١)

تمثيل بياني للتفاعل بين الجنس في تقدير المديرين لبعد الأهداف في برامج التدريب

من خلال التفاعل السابق، نجد أن متوسط الإناث أعلى من متوسط الذكور لذوي الخبرة التي تقل عن عشر سنوات،في حين كان متوسط الذكور أعلى من متوسط الإناث لذوي الخبرة التي تزيد على عشر سنوات. ويمكن أن نعزي ذلك إلى أن المديرات عندما تكون خبرتهن أقل من ١٠ سنوات لا يكون عندهن ارتباط زواجي في الغالب، أما بعد الخبرة ١٠ سنوات فتكون مديرة المدرسة قد ارتبطت زواجياً ، مما يؤدي إلى انخفاض الأداء.

وفي حالة الارتباط الزواجي فإن مسئوليات المديرة الأسرية تكون منخفضة إذا ما قورنت مع غيرها مما تزيد خبراتهن على ١٠ سنوات، علاوة على كون هذه الفئة تسعى إلى إثبات نجاح متميز فيما يوكل إليها من مهمات ، أما بالنسبة لنتيجة الذكور الذين تزيد خبراتهم على ١٠ سنوات فيمكن تفسير ذلك إلى أن هؤلاء المديرين قد تعرضوا إلى مهارات

تدريب أكثر من غيرهم، إضافة إلى ما يتمتعون به من خبرات سابقة، إضافة إلى الإناث من هذه الفئة يكن قد اقتربت إلى التقاعد، وتكون درجة المسئوليات الأسرية لديهن عالية مما ينعكس على مدى تفاعلهن مع مدى عطائهن .

التوصيات :

في ضوء النتائج، التي توصلت إليها هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي -:

١- إشراك المتدربين في التخطيط للبرنامج التدريبي .

٢- تحديد الاحتياجات التدريبية تحديداً دقيقاً، وفقا لأسس علمية في تحديد الاحتياجات للكشف عن الفئة المستهدفة في التدريب .

٣- إيجاد مراكز تدريبية معدة إعدادا جيدا، وتتوافر فيها جميع التقنيات اللازمة لتنفيذ التدريب .

٤- استشارة المتدربين (الملحقين بالبرنامج التدريبي) في الزمن المناسب لتنفيذ البرنامج.

٥- إشراك الأساتذة المختصين في الجامعات الأردنية عند تصميم، وتنفيذ البرامج التدريبية التي تنفذها وزارة التربية والتعليم .

٦- إجراء دراسات تقويمية بصفة دورية للبرامج التي تنفذها وزارة التربية والتعليم .

٧- إعطاء الأولوية للأساليب، والأنشطة التدريبية بما فيها الزيارات الميدانية أثناء التدريب.

المراجع

الخطيب ، أحمد و الخطيب ، رداح .(١٩٨٦) . **اتجاهات حديثة في التدريب** . عمان، الأردن : مطابع الفرزدق التجارية.

الخطيب، رداح و الخطيب، أحمد .(٢٠٠١). **التدريب (المدخلات- العمليات- المخرجات)**. إربد / الأردن: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية للنشر والتوزيع .

درة ، عبدالباري . (١٩٩١) . تحديد الاحتياجات التدريبية. **رسالة المعلم** . **المجلد الثاني والثلاثون** ، العددان الأول والثاني ، عمان : وزارة التربية والتعليم .

الدويك ، تيسير وآخرون . (١٩٨٤). **أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي** . عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع .

السالم ، مؤيد وصالح ، عادل .(١٩٩١) . **إدارة الموارد البشرية** .بغداد : مطبعة الاقتصاد.

الطعاني ، حسن .(١٩٩٩) . دراسة ميدانية لبناء برنامج تدريبي لمديري المدارس في ضوء مهماتهم المطلوبة . **مجلة مركز البحوث التربوية** (دولة قطر)، (العدد الخامس عشر، السنة الثانية ، ١٠٧-١٣٠.

الطعاني ، حسن . (٢٠٠٢) . التدريب : **مفهومه وفعالياته : بناء البرامج التدريبية وتقويمها**. عمان ، الأردن : دار الشروق .

عبد الكريم ، عبد العزيز وعباس ، عبد. (١٩٨٧) . تقييم واقع الدورات التدريبية المقامة من قبل مركز البحوث الإدارية والاقتصادية . **تنمية الرافدين (العراق)، ٨ (١٩)**، ٤٣- ٧٢.

الغافري ، راشد بن سليمان . (١٩٩٦) . **تقويم برنامج دورة الإدارة المدرسية في سلطنة عمان** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك ، إربد، الأردن .

القبابعة ، محمود . (١٩٩٢). **تقويم برامج التدريب المنبثقة من المساعدات الفنية للمشاريع التربوية في الأردن** ، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية ، عمان، الأردن.

قباعة ، علي . (١٩٩٣) . **تقويم الإدارة التربوية الوسطى في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة كلية الدراسات العليا في الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

مرسي ، محمد منير . (١٩٨٤) . **الإدارة التعليمية وأصولها وتطبيقاتها**. القاهرة : عالم الكتب.

ياغي ، محمد عبدالفتاح . (١٩٨٦) . **التدريب بين النظرية والتطبيق** . **الرياض** :عمادة شئون المكتبات / جامعة الملك سعود ، (بدون ناشر).

ياغي ، محمد عبدالفتاح . (١٩٨٨) . أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية في فعالية البرامج التدريبية. **المجلة العربية للتدريب** ، **٣٢** ١١–٢٣ .

Baitland, B. (1993). An evaluation of an experiential school principal perparation program at the University of Houston. **Dissertation Abstracts International, 35**(7), 2172 - A

Springfield, C. (1984). An investigation of the effects on the outcome of two training desins which vitalize defferent types of practice during principal in service training . **Dissertation Abstract International , 44(**8), 2507 - B .

Tarter, C. ,Bliss, R. ,& Hoy. K. (1989) School characteristics and faculty trust in secondary schools. **Educational Administration Quarterly , 25** (3) , 294-308 .

Voit, L. (1990). Preceptions and evaluations of university principals preparation programs by Michigan public school principals. **Dissertation Abestracts International , 5**(1), 50 - A .

أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى بطيئي التعلم في المدارس الأساسية بالأردن

د. محمد أحمد الرفوع
قسم التربية/ كلية التربية
جامعة البلقاء التطبيقية / الأردن

د. محمد إبراهيم السفاسفة
قسم الإرشاد والتربية الخاصة/ كلية التربية
جامعة مؤتة / الأردن

د. ماهر يونس الدرابيع
قسم علم النفس/ كلية التربية
جامعة مؤتة / الأردن

197
المجلد 5 العدد 4 ديسمبر 2004

أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى بطيئي التعلم في المدارس الأساسية بالأردن

د. محمد أحمد الرفوع
قسم التربية/ كلية التربية
جامعة البلقاء التطبيقية / الأردن

د. محمد إبراهيم السفاسفة
قسم الإرشاد والتربية الخاصة/ كلية التربية
جامعة مؤتة / الأردن

د. ماهر يونس الدرابيع
قسم علم النفس/ كلية التربية
جامعة مؤتة / الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز وفي التحصيل الدراسي، لدى الطلبة بطيئي التعلم في غرف المصادر في المدارس الحكومية الأساسية في الأردن، وهل يختلف أثر التدريب في تنمية دافعية الإنجاز وفي التحصيل الدراسي باختلاف الجنس، والصف، والتفاعل بينهما؟

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون بتعديل مقياس هيرمانز لدافعية الإنجاز؛ ليناسب الطلبة بطيئي التعلم، وتأكدوا من دلالات صدقه وثباته ووضوحه. تكونت العينة من (٤٠) طالباً وطالبة، وهؤلاء الطلبة هم الذين سجلوا أقل الدرجات على المقياس المعد لأغراض هذه الدراسة، تم تقسيمهم مناصفة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. طبق على المجموعة التجريبية برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز، تضمن (٢٠) جلسة إرشادية، بواقع جلستين أسبوعياً ولمدة (٣٠) دقيقة للجلسة الواحدة، كما تم رصد علامات الطلبة في المجموعتين في كافة المواد الدراسية في نهاية الفصلين الدراسيين الأول والثاني (اختبار قبلي واختبار بعدي).

أشارت النتائج إلى أن للبرنامج التدريبي فعالية واضحة في تنمية دافعية الإنجاز لدى الطلبة بطيئي التعلم، وفي مستوى تحصيلهم الدراسي، كما أن فعالية البرنامج التدريبي لم تتأثر بمتغير جنس الطالب، وصفه الدراسي، والتفاعل بينهما.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٣/١٠/٢٢م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٤/٥/٢٣م

The Effect of Training Program on the Development of the Achievement Motivation and the Educational Achievement of Slow Learners in Basic Schools in Jordan

Dr. Mohmad A. Al-Rfou
Tafelah College
Balqa- Applied University/ Jordan

Dr. Mohmmad I. Al-Safasfeh
Dep. of Counseling and Especial Edu
Mutah University/Jordan

Dr. Maher Y. Darabi
Departement of Psychology
Mutah University/ Jordan

Abstract

The purpose of this study was to recognize the effect of a training program in the development of achievement motivation and educational achievement of slow learner students, in resource rooms in basic government schools. Also, the study attempted to explore the effect of training in the development of achievement motivation and educational achievement based on gender, grade level, and their interaction.

To achieve the aims of the study, a vaild and a reliable scale (adjusted Herman's scale to suite the study goals) was to measure achievement motivation for slow learner students. A sample of (40) male and female students was chosen from the schools which have resource rooms, in Karak governorate, those students registered the lowest grades on the adjusted scale, then they were divided into two equal groups: experimental and control. The experimental group participated in a training program consisting of (20) sessions, two sessions per week, for(30) minutes each session. The grades of the educational achievement of the two groups were taken by the end of the first- and second-semesters (pre- and post-test), during the academic year 2000/2001.

The results showed that the training program was effective on the development of motivation and educational achievement for slow learner students. Finally there were nonsignificant differences in students' achievement motivation and educational achievement due to gender, grade level, and the interaction between them.

المجلد 5 العدد 4 ديسمبر 2004

أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى بطيئي التعلم في المدارس الأساسية بالأردن

د. محمد أحمد الرفوع
قسم التربية/ كلية التربية
جامعة البلقاء التطبيقية / الأردن

د. محمد إبراهيم السفاسفة
قسم الإرشاد والتربية الخاصة/ كلية التربية
جامعة مؤتة / الأردن

د. ماهر يونس الدرابيع
قسم علم النفس/ كلية التربية
جامعة مؤتة / الأردن

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية

تعد اهتمامات التربويين بالطلبة الذين يعانون من بطء التعلم قليلة، فلم تحظ هذه الفئة بالدرجة نفسها من الاهتمام كما حظيت فئة الأسوياء من الطلبة، على الرغم من أن هذه الفئة تشكل نسبة تتراوح ما بين (١٠٪–١٢٪) من أعداد طلبة المدارس الأساسية الحكومية في الأردن (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٩) . وانطلاقا من اهتمامات الأنظمة التربوية الحديثة في دول العالم المختلفة، والتي تؤكد أن التربية حق لكل طفل، يجب أن يحصل عليه، فقد جاء الاهتمام بالتربية الخاصة كأحد أشكال التربية الحديثة والتي تركز على رعاية الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، والذين يعانون من صعوبات في التعلم، ومنهم فئة بطيئو التعلم، الفئة أكثر تضرراً في المدرسة العادية، ويشكلون نسبة لا يستهان بها، وهذا يعني أن عشرات الآلاف من الطلبة على مقاعد الدرس في المدارس الأساسية لا يستفيدون من خدماتها كما هو مأمول، إذ إنهم يواجهون مشكلات تعليمية وسلوكية وتكيفية، تؤثر سلبا في تحصيلهم المدرسي وتكيفهم النفسي والاجتماعي، وهذا يشكل هدرا تربويا كبيرا، وذلك لعدم انسجام مخرجات المنظومة التربوية مع مدخلاتها (السفاسفة، ١٩٩٩).

وتتصف هذه الفئة من الطلبة بتدنى التحصيل الدراسي مقارنة بزملائهم من الطلبة في الصف الواحد، ويعود ضعف التحصيل الدراسي لديهم إلى ضعف دافعيتهم بشكل عام، ودافعية الإنجاز بشكل خاص، وتدني مستوى القدرات العقلية لديهم، الأمر الذي يجعلهم أقل ثقة بأنفسهم، فضلا عن أدائهم الأكاديمي المنخفض المقرون بردود أفعال دفاعية إزاء مشاعرهم بعدم الكفاية، حيث تتكون لديهم اتجاهات سالبة نحو الناس والأشياء المحيطة بهم، يترتب عليها في نهاية المطاف فشل تراكمي، قد يؤدي إلى ترك المدرسة، ومن ثَمَّ

يخسر المجتمع عدداً من أبنائه الذين لم يحققوا المستويات المناسبة لهم في التعلم والتعليم والحياة بشكل عام (البيلي، والعمادي، والصمادي ،١٩٩٧) .

لقد كانت بداية الاهتمام لدى علماء النفس والتربية بذوي الاحتياجات الخاصة، مع بدايات القرن العشرين وعلى رأسهم الفرد بينيه _ عام ١٩٠٤م، حيث بدأت تتشكل حركة قياس الفروق الفردية آنذاك، ويعد «بنيه» من المتهمين بحقوق الأطفال، فقد مكنت اختبارات «بنيه» المشتغلين في ميادين القدرة العقلية من تحديد العمر العقلي للطفل Mental age، بمعنى أن الطفل الذي ينجح في الاختبارات التي يجتازها معظم الأطفال من عمر ست سنوات يعد عمره العقلي مساوياً ست سنوات بصرف النظر عن كون الطفل فعلا عمره خمس أو سبع سنوات، كما تم إضافة مفهوم معامل الذكاء Intelligence Quotient (I.Q) على يد العالم «تيرمان» الذي نقل اختبارات «بنيه» إلى الولايات المتحدة الأمريكية في جامعة ستانفورد، وظهرت تحت اسم «ستانفورد بنيه» حيث يتم تقدير معامل الذكاء عن طريق قسمة العمر العقلي على العمر الزمني مضروبا فـي (١٠٠) (راشد، ٢٠٠١) .

ثم توالت الاهتمامات عالميا ومحليا، فاهتمت المدرسة الأردنية كما اهتمت المدرسة العربية والمدرسة الأجنبية بطلبة هذه الفئة، وانسجاما مع ما جاء في مواد قانون رعاية المعوقين الأردني رقم (١٣) لسنة ١٩٩٣م (الغرير،١٩٩٥)، والتي أكدت ضرورة تقديم الخدمات التعليمية وتوفيرها لكافة الأفراد في مختلف الفئات العمرية، والمستويات العقلية، وانطلاقا من توصيات مؤتمر التطوير التربوي الأردني ١٩٨٧م، فقد تم توسيع أنماط التربية لتشمل برامج التربية الخاصة من موهوبين ومتأخرين دراسيا، حيث اتخذت وزارة التربية والتعليم الأردنية إجراءات للتخفيف من الهدر التربوي الناجم عن وجود مثل هؤلاء الطلبة (بطيئي التعلم) فاستحدثت قسما للتربية الخاصة عام ١٩٩٤م، لرعاية طلبة هذه الفئة، وأصبح هذا القسم فيما بعد مديرية عامة للتربية الخاصة حيث افتتحت هذه المديرية غرفا للمصادر في بعض المدارس الأساسية في مناطق تعليمية مختارة، تهتم هذه الغرف بتعليم الطلبة بطيئي التعلم، من خلال تعديل بسيط في المناهج العادية، والبيئة الصفية العادية وفق خطط فردية خاصة بكل متعلم، بما يتناسب مع مستواه العقلي من جهة، وسرعته في التعلم من جهة أخرى، تشرف على تعليم هؤلاء الطلبة معلمة مؤهلة في التربية الخاصة، ومدربة للتعامل مع أفراد هذه الفئة، حيث يكون الطالب ملتحقا بهذه الغرفة الملحقة بالمدرسة العادية من طلبة الصفوف: الثاني والثالث والرابع الأساسي، بعد تشخيصه كبطيئي تعلم،

يلتحق بهذه الغرفة كدوام جزئي في مادتي اللغة العربية والرياضيات، وبقية اليوم الدراسي يعود لصفه مع أقرانه العاديين لتعلم المهارات والمعارف الدراسية الأخرى . وقد بلغ عدد غرف المصادر في العام الدراسي ١٩٩٦–١٩٩٧م (٥٢) غرفة يستفيد من خدماتها (١٩٠٩) طالبٍ وطالبة، ثم توالى افتتاح غرف المصادر المعدة بشكل مناسب، فشملت كافة المناطق التعليمية في المملكة؛ إذ بلغ عددها في نهاية العام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١م (٢٦٤) غرفة مصادر تضم (٤٤٩٣) طالبٍ وطالبة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠١). كما بدأ الاهتمام في إعداد وتخريج متخصصين في التربية الخاصة، حيث استحدثت الجامعات الأردنية برامج على مستوى البكالوريوس والماجستير و الدكتوراه، لرفد الميدان التربوي.

ويلاحظ أن تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى بطيئي التعلم يؤدي إلى سوء التكيف، وتشير نتائج الدراسات التي استهدفت هذه الفئة إلى شيوع مجموعة من المشكلات السلوكية لديهم، ففي دراسة الكيالي وسمين(١٩٩٠) التي هدفت إلى الكشف عن المشكلات السلوكية السائدة لدى الطلبة بطيئي التعلم في المدرسة الابتدائية العراقية، وتوصلت إلى أن هناك مشكلات سلوكية لدى هؤلاء الطلبة تتمثل في: ضعف الانتباه، والنشاط الزائد، والعدوان، والانسحاب، والاعتمادية، والأعراض الاكتئابية، والقلق وغيرها، مما تؤثر سلباً في التحصيل الدراسي . وفي دراسة العلواني (١٩٩١) التي هدفت إلى التعرف على الضغوط النفسية التي يتعرض لها بطيئو التعلم على عينة تألفت من (٥٠) طالباً وطالبة من الطلبة بطيئي التعلم، ومن (٥٠) طالباً وطالبة من الطلبة العاديين من الفئة العمرية نفسها. أشارت نتائجها إلى أن هناك ضغوطاً يتعرض لها الطلبة بطيئو التعلم مقارنة مع أقرانهم العاديين، تنشأ بسبب الصراع الذي يؤدي إلى توليد حالة من الرفض والغضب الذي يعبر عنه بالعدوان تجاه الذات، وتدني مفهوم الذات، كما يزداد مستوى الخوف من الآخرين، وهذا ينعكس سلباً على مستوى التحصيل الدراسي، ويؤدي إلى تدني مستوى دافعية الإنجاز لدى هؤلاء الطلبة.

أما دراسة منسي (١٩٩٢) فقد هدفت إلى تحديد الطلبة بطيئي التعلم في الصفوف: السابع والثامن والتاسع الأساسي في مدارس وكالة غوث اللاجئين في الأردن، والكشف عن مشكلاتهم، على عينة تكونت من (٣١٦) طالباً وطالبة, أظهرت نتائجها أن طلبة الصفين السابع والثامن يعانون من مشكلات التكيف السلوكي، مثل تدني مستوى دافعية الإنجاز، وتدني مستوى التحصيل الدراسي، والعزلة والشعور بالاكتئاب، والنشاط الزائد

غير الموجه، كذلك ضعف الانتباه، وأن النتائج لا تختلف باختلاف الجنس والصف والتفاعل بينهما. في حين أشارت نتائج دراسة جايلن (Gillen,1997) التي هدفت إلى وصف الإجراءات التربوية المقدمة للطلبة بطيئي التعلم للمدة الزمنية الواقعة بين (١٩٥٩-١٩٩٧) أن الإجراءات لمساعدة هذه الفئة قليلة، وأن هذه الشريحة من الطلبة يعانون من صعوبات نفسية وتعليمية واجتماعية، ولذلك فهم يحتاجون إلى مزيد من الرعاية والاهتمام خاصة في الجانب التحصيلي، الذي يتأثر بما لدى أفراد هذه الفئة من مشكلات نفسية، وأن التطبيق العملي لتأهيل هؤلاء الطلبة هو أفضل السبل لمواجهة حاجاتهم خاصة ما يتصل بدافعيتهم؛ للتحصيل والإنجاز المدرسي.

وأظهرت دراسة السفاسفة (١٩٩٩) تحسنا في مستوى التوفق النفسي والاجتماعي لدى طلبة هذه الفئة (بطيئي التعلم) الذين أخضعوا إلى برنامج إرشادي تدريبي في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي، أدى ذلك إلى رفع مستوى تحصيلهم الدراسي، علماً بأن هذا البرنامج اشتمل على تنميةٍ في جوانب ذات علاقة بدافعية الإنجاز، كتنمية مهارات الانتباه الصفي، وتوكيد الذات، والمهارات الاجتماعية، وخفض المشاعر الاكتئابية ومشاعر القلق، ولا تختلف النتائج باختلاف الجنس أو الصف أو التفاعل بينهما.

وفيما يتعلق بدافعية الإنجاز لأفراد هذه الفئة، فتشير الدراسات التربوية والنفسية إلى أن معرفة دافعية هذه الفئة من الطلبة، ودراستها تعد سبباً قوياً ومؤثراً في تحصيلهم الدراسي، ففي دراسة باندورا وشنك (Bandura&Schunk,1981) التي استهدفت تنمية دافع الإنجاز لدى التلاميذ الذين صنفهم معلموهم على أنهم من ذوي التحصيل المتدني في الرياضيات، وذلك من خلال تعريضهم لبرنامج تدريبي على عينة من (٤٠) طفلاً بأعمار (٤-٨) سنوات، حيث اعتمد البرنامج على إستراتيجيات تحسين الدافعية، وتحسين الأهداف، وزيادة الاهتمام الداخلي، وتحسين الفاعلية والكفاية الذاتية، وأظهرت نتائجها أن التلاميذ أحرزوا تقدماً كبيراً في التحصيل الدراسي خاصة في مادة الرياضيات.

وأشار ماكليلاند (١٩٩١) إلى إمكانية رفع دافع التحصيل، لمن لم يشجع في طفولته على ذلك، بمساعدة نفسية على تطوير تصوراته عن ذاته عندما ينجح في إنجاز مهمات توجه إليه، ويؤكد ماكليلاند أن المدة العمرية التي تنحصر بين (٦-٩) سنوات تعد من المدد الحرجة في نمو دافع الإنجاز والسلوك، فقد أظهرت نتائج دراسته هذه أن هذا العمر قد يكون مدة نضج انفعالي واجتماعي للمقارنة الاجتماعية التلقائية، عندما يوضع الطفل في مقارنة

مع أقرانه، وربما تكون هذه المدة هي التي يهتم فيها الآباء بأداء أطفالهم مقارنة بأداء الآخرين، وهذا يؤثر بصفة خاصة في المنافسة مع الإنجاز، أو الإحساس القوي بالفشل، وبخاصة أن هذه المرحلة تمثل مرحلة العمليات الحسية عند بياجيه.

في حين أشارت دراسة ريد وبوركوسكي(Reid & Borkowski,1987) التي استهدفت تحسين دافعية الإنجاز باستخدام برنامج تدريبي في إستراتيجيات السيطرة على النفس، والعزو السببي، على عينة من تلاميذ الصفوف الأساسية الأولى ذوي النشاط الزائد، بلغ حجمها (٧٧) تلميذاً وتلميذة، أشارت نتائجها إلى أن الأفراد الذين دربوا على العزو والتحكم في النفس أصبحوا يستخدمون عزواً داخلياً، ويستخدمون الجهد في العزو، وقد احتفظوا بهذه الإستراتيجيات حتى بعد عشرة أشهر من انتهاء التجربة، كما أنه ليس هناك فروق في العزو تعود إلى الجنس . أما دراسة هيوس وميرتيه (Hughs & Marttay,1991) فقد هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي لزيادة الدافعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في الصفوف: الرابع الابتدائي حتى السادس الابتدائي، تضمن البرنامج أنشطة، كلعب الأدوار، وقراءة القصص، ووضع الأهداف، أظهرت نتائجها أن التلاميذ الذين أخضعوا للبرنامج، قد حصلوا على درجات عالية في الدافعية، أكثر من غيرهم الذين لم يتلقوا تدريباً في ذلك، كما كان تحصيلهم الدراسي أفضل.

وتشير دراسة شلتون (Shelton,1993) التي هدفت إلى دراسة أثر برنامج تعليمي باستخدام الحاسوب في تنمية مستويات القراءة والاستيعاب، ومدى مساهمة ذلك في تنمية مستوى تقدير الذات، وزيادة دافعية الإنجاز، والسرعة في إنجاز المهمات، على عينة من أربعة طلاب ذكور ومن فئة بطيئي التعلم، أشارت النتائج إلى زيادة الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي، ولصالح الاختبار البعدي في درجات مهارتي القراءة والاستيعاب، وظهر ذلك إيجابياً في تقدير الطلبة لذواتهم، وزيادة دافعية الإنجاز لديهم والسرعة في إنجاز المهمات.

أما دراسة حداد والأخرس (١٩٩٨) فقد استهدفت معرفة العلاقة بين موقع الضبط المدرك (خارجي–داخلي) والعجز المتعلم لدى الأطفال على عينة تكونت من (١٨٠) طفلاً بأعمار(١٠–١٢) سنة، أخضع هؤلاء الأفراد لمواقف تجريبية فردية، وأسند إليهم مهمات إنجازية متعددة، أشارت نتائجها إلى أن المهمات الإنجازية ساعدت على تنمية الحس بالقدرة مقابل الشعور بالعجز لدى هؤلاء الأطفال، أي أن للخبرة دوراً في تحديد مركز الضبط للفرد.

ويلاحظ مما تقدم أنه يمكن تنمية مستوى الدافعية للطلبة، وبخاصة فئة بطيئي التعلم، ولكن ضمن مدى محدود . وتعد دافعية الإنجاز من الدوافع المكتسبة؛ إذ يتم من خلالها تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة التحقق، وذلك بالسيطرة على البيئة المادية والاجتماعية، والتحكم في الأفكار وحسن تنظيمها، وسرعة الأداء والاستقلالية وغيرها، مما يؤدي إلى إقامة العلاقة الصحية مع الذات والاعتزاز بها، عن طريق الممارسة الناجحة والإنجاز المقبـــول (مواري، ١٩٨٨). كما يعتقد ماكليلاند(Maclelland) أن دافعية الإنجاز ذات علاقة بالإنجاز الحضاري، وهي مكتسبة ويمكن تنميتها وتطويرها لدى الأفراد، ويرتبط دافع الإنجاز ارتباطا عاليا بالتحصيل الدراسي؛ إذ إن معظم الطلبة ذوي دافع الإنجاز العالي يحصلون على درجات مدرسية عالية . (Witting & William,1984)

لقد حاولت النظريات المختلفة تفسير الدافعية بشكل عام، ودافعية الإنجاز بشكل خاص، فقد تضمنت نظريات التحليل النفسي مفهومين دافعيين هما : الاتزان البدني أو الحيوي، والمتعة أو اللذة، ويعودان لغريزتين هما : الجنس، والعدوان ، حيث يعمل الاتزان البدني على استثارة وتنشيط السلوك، بينما يحدد مبدأ المتعة اتجاه الأنشطة أو السلوك، وهذا ما أكده «فرويد» رائد هذا الاتجاه الذي استعار مبدأ التوازن الحيوي من علم وظائف الأعضاء؛ لينظر إلى الدافعية من خلاله (باهي وشبلي،١٩٩٨) . في حين ركزت النظريات السلوكية على المثيرات الخارجية بصورتها الموضوعية، حيث تُعَدُّ هذه المثيرات محركات للسلوك، كما اهتم علماء النفس السلوكيون بدراسة التعلم وتعرضوا لمفهوم الدافعية بوصفه مفسرا لما يسبب الاستجابة، ويعد قانون الأثر الذي نادى به ثورنديك في إطار نظريته المحاولة والخطأ، من أهم القوانين التي أسهمت في تفسير الدافعية، على أساس الربط بين السلوك والأثر، أو النتيجة التي تترتب على أدائه (نشواتي، ١٩٩٨).

أما الاتجاه الإنساني فقد عَدَّ أن الحرية الشخصية، والاختيار والقرار الذاتي، والسعي إلى النمو هي أساس الدافعية، وقد وصف «ماسلو» رائد هذه النظرية هرماً للحاجات الإنسانية، إذ إن لكل منها دوافع خاصة، وتعتمد هذه النظرية (نظرية ماسلو) على إتاحة الفرص أمام الطلبة؛ لاختيار أشكال النشاط المرغوب فيه لديهم للقيام به، وأن يعمل المعلمون على استثارة دوافع الطلبة (Seifert,1983). ويشير الاتجاه المعرفي إلى أن السلوك محدد بالتفكير، وليس بالعقاب والثواب كما ترى السلوكية، فيرى المعرفيون أن المتعلم مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرة في اتخاذ قراراته، كما أكد هذا الاتجاه مفاهيم القصد والنية

والتوقع (نشواتي، ١٩٩٨) . ويركز هذا الاتجاه على طريقة تفكير الفرد، وعلى دور الدوافع الداخلية في استثارة السلوك وتوجيهه نحو الهدف المرغوب فيه، ويفترض هذا الاتجاه أيضا أن الناس نشيطون وفعالون ومهتمون في البحث عن المعلومات لحل مشكلاتهم، وأنهم يعملون بجد لاستمتاعهم بالعمل، ويريدون فهم ما يعملون، وأن استجاباتهم للمؤثرات الخارجية قليلة (Buring, Scharw , Roger,& Ronning, 1995).

أما دافعية الإنجاز بشكل خاص، فهناك العديد من النظريات التي قدمت تفسيرات حولها، حيث يُعَدُّ «مواري» Murray أول من قدم مفهوم الحاجة إلى الإنجاز، فقد حدد قائمة تشتمل على (٢٨) حاجة ذات أصل نفسي، من بينها الحاجة إلى الإنجاز، ويؤكد في تفسيره للسلوك أهمية خبرات الطفولة المبكرة، حيث يرى أن الحاجة إلى الإنجاز تحدد بالرغبة أو الميل إلى عمل الأشياء بسرعة على نحو جيد، وقد قدم «مواري» تصوراته لقياس دافع الإنجاز من خلال اختبار تفهم الموضوع (T.A.T)(باهي وشبلي ،١٩٩٨). أما نظرية التوقع- القيمة فتعتمد على مبدأ أن النجاح يتبعه شعور بالفخر، والفشل يتبعه شعور بالخيبة، ومن خلال هذا المبدأ تمكن «اتكنسن وفيثر» Atkinson& Feather من صياغة هذه النظرية، ويضيفان شيئا جديدا للإنجاز حين تناولا العلاقات الرياضية، ويعد نموذج «اتكنسن» للإنجاز مثالا خصبا في هذا المجال، إذ يشير بشكل عام إلى الدافع على أنه استعداد الفرد للمجاهدة في سبيل إشباع هدف ما، ويرى أن مستوى الدافعية ناتج عن مدى القيمة التي يعطيها الفرد للهدف المراد الوصول إليه (Houston,1985) .

وتؤكد نظرية التنافر المعرفي التي طورها «فستنجر» Fistinger عام ١٩٥٧، أن عدم الانسجام في المعرفة، يؤدي إلى دافعية موجهة نحو تقليل التنافر وعدم الانسجام، ويكون الفرد مدفوعا نحو تحقيق التوازن والانسجام، ويقصد بالتنافر المعرفي، تلك الحالة الداخلية الصعبة التي تنتابنا عندما ندرك عدم الاتساق بين الاتجاه والسلوك لدينا. ويرى «فستنجر» أن الحاجة إلى الاتساق المعرفي غالبا ما تستثير السلوك، وأن تناقض المعلومات أو المدركات يجعل الفرد يشعر بحالة من عدم الارتياح، وفي الوقت نفسه يشعر بالدافعية نحو اختزال النشاط المعرفي، مما يدفع الفرد للبحث عن معلومات جديدة، فيبذل جهدا لتغيير اتجاهاته (الوقفي،١٩٩٨). في حين ركزت نظرية العزو السببي لدافعية الإنجاز على توضيح تأثير الدوافع في خبرات النجاح والفشل، وتحديد السلوك، والتنبؤ به في مجالات الإنجاز، بمعنى أن اعتقاداتنا وعزونا حول ما يحدث لماذا نجحنا أو فشلنا يؤثر في دافعيتنا، ويرى «واينر»

(Weiner ، المشار إليه في باهي وشبلي،١٩٩٨) وهو صاحب هذه النظرية أن الأسباب التي يعزو إليها الطالب نجاحه أو فشله تكون على ثلاثة أبعاد، هي: موقع الضبط، واستقراره، وقابليته للسيطرة، فقد يكون موقع الضبط داخليا أو خارجيا، واستقرار العزو يعني أن الطالب يعزو نجاحه أو فشله إلى عامل مؤقت ومتغير، مثل عدم بذل الجهد الكافي للنجاح في امتحان ما، في حين إذا عزا الطالب فشله إلى الحظ، فإنه يعزو فشله إلى عامل مستقر، أما قابلية السيطرة فتعني عدم قدرة الطالب على السيطرة والضبط لعوامل تؤثر في الامتحان، مثل: القدرة المتدنية لديه، أو صعوبة المهمة.

مشكلة الدراسة

إذا كان هدف الأنظمة التربوية الحديثة، وهو تنمية شخصية المتعلم في كافة جوانبها، ضرورة فردية واجتماعية للطلبة العاديين، فهو أكثر ضرورة وأهمية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة؛ لكي يتسنى لهم اكتساب المعرفة والمهارات اللازمة لهم في التعلم اللاحق؛ لمواكبة أقرانهم، ومساعدتهم على النمو في كافة مظاهر شخصياتهم، بما تسمح به إمكاناتهم. لذلك وجه التربويون جزءاً من اهتمامهم إلى دراسة دافعية الإنجاز، ومعرفة مستواها لأفراد في فئات عمرية مختلفة، ومستويات عقلية متباينة، لأن دافعية الإنجاز هذه مؤثر قوي في التحصيل الدراسي، وبخاصة لدى فئة بطيئي التعلم، الفئة الحدية بين الإعاقة والسواء . من هنا فإن مشكلة الدراسة الحالية تنحصر في حاجة بطيئي التعلم إلى برامج تدريبية؛ لرفع مستوى دافعية الإنجاز لديهم، حتى يتسنى تحسين مستوى التحصيل الدراسي ضمن مستوياتهم وإمكاناتهم العقلية.

أهداف الدراسة وأسئلتها

تهدف الدراسة الحالية إلى اختبار أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى الطلبة بطيئي التعلم، ومعرفة مدى اختلاف هذا الأثر باختلاف جنس الطالب (ذكر، أنثى)، وصفه الدراسي (الثاني، الثالث) وتحديداً فإن الدراسة جاءت للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. هل توجد فروق دالة إحصائياً (α=٠,٠٥) في متوسطات درجات الطلبة بطيئي التعلم في دافعية الإنجاز بين المجموعتين: التجريبية والضابطة على القياس البعدي؟

٢. هل توجد فروق دالة إحصائياً (α=٠,٠٥) في متوسطات درجات الطلبة بطيئي التعلم في دافعية الإنجاز بين المجموعتين : التجريبية والضابطة على القياس البعدي تعزى إلى متغيري الجنس (ذكور، إناث)، والصف الدراسي (الثاني، الثالث)، والتفاعل بينهما؟

٣. هل توجد فروق دالة إحصائيا (α=٠,٠٥) في متوسطات درجات تحصيل طلبة الصف الثاني بطيئي التعلم في المواد الدراسية بحسب المجموعة (تجريبية، ضابطة)، والجنس (ذكور، إناث) على معدل المواد الدراسية (التربية الإسلامية، واللغة العربية، والرياضيات، والعلوم، والاجتماعيات) في الفصل الدراسي الثاني؟

٤. هل توجد فروق دالة إحصائياً (α=٠,٠٥) في متوسطات درجات تحصيل طلبة الصف الثالث بطيئي التعلم في المواد الدراسية (التربية الإسلامية، واللغة العربية، والرياضيات، والعلوم، والاجتماعيات) بحسب المجموعة (تجريبية، ضابطة)، والجنس (ذكور، إناث) على معدل المواد الدراسية في الفصل الدراسي الثاني؟

أهمية الدراسة

ترتبط أهمية هذه الدراسة بأهمية فئة الطلبة بطيئي التعلم، وحاجتهم إلى من ينهض بمستوياتهم؛ ليتسنى لهم مواصلة دراستهم بشكل يؤهلهم للمساهمة الفاعلة في تنمية الوطن وتقدمه، خاصة إذا علمنا أن هؤلاء الطلبة يمثلون طاقة يجب استثمارها وتوجيهها، لأن الاستثمار الأمثل للطاقة البشرية في وطن إمكاناته قليلة، يمكن أن يخفف من الآثار السلبية الناجمة عن نقص الموارد الطبيعية فيه.

كما تعد هذه الدراسة إسهاما علمياً، ومحاولة؛ لإيجاد السبل الكفيلة لمساعدة أفراد هذه الفئة على النمو إلى أقصى ما تسمح به إمكاناتهم، خاصة وأنهم في ازدياد مستمر، إذ تقوم وزارة التربية والتعليم الأردنية بتعميم غرف المصادر على جميع المدارس الأساسية الحكومية؛ لتحقيق الفائدة لجميع الطلبة، حيث يقدر عدد هؤلاء الطلبة الذين يستفيدون من خدمات غرف المصادر في الأردن بنحو (٦٠٠٠) طالبٍ وطالبة في المدة الزمنية ما بين عامي ٢٠٠٠م و ٢٠٠٥م (أبو يوسف، ١٩٩٩).

ويمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة في مساعدة القائمين على رسم السياسة التربوية لتخطيط الخدمات الموجهة لذوي الاحتياجات الخاصة، وبخاصة فئة بطيئي التعلم، بشكل يساعد على رفع مستواهم، وتنميتهم تنمية شاملة باقتراح البرامج التعليمية، والتدريبية والإرشادية الوقائية، والإنمائية، والعلاجية، وإجراء الدراسات التي تستهدف هذه الفئة لإعدادهم ليكونوا أعضاءً نافعين في المجتمع، فضلاً عن مساعدتهم على تحقيق ذواتهم وتطويرها.

كما تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال عَدِّهامن الدراسات الرائدة في مجال الاهتمام بهذه الفئة بطيئي التعلم وتدريبهم على المهارات اللازمة لهم في الحياة، وأن التطبيق العملي لتأهيل هذه الفئة من الطلبة، هو من أفضل السبل؛ لمواجهة حاجاتهم.

مصطلحات الدراسة

البرنامج التدريبي:

نشاط يستهدف تغيير الأفراد على نحو ما، فيضيف معرفة إلى ما لديهم من معرفة، ويمكنهم من أداء مهارات لم يكونوا قادرين على أدائها بغيره، ويساعدهم على نمو واستبصار معين (هندام وجابر، ١٩٧٨، ص١٢١).

وتعرف الدراسة الحالية البرنامج التدريبي إجرائياً بأنه: خطة عمل تتضمن مجالات محددة تم اختيارها، تنفذ من خلال أنشطة وطرائق محددة، موزعة على مجموعة من الجلسات التدريبية (٢٠) جلسة مدة كل جلسة (٣٠) دقيقة؛ لتنمية دافعية الإنجاز لدى الطلبة بطيئي التعلم في غرف المصادر.

دافع الإنجاز:

مدى استعداد الفرد وميله إلى السعي في سبيل تحقيق هدف ما، والنجاح في تحقيق ذلك الهدف وإتقانه، إذ يتميز هذا الهدف بخصائص وسمات ومعايير معينة (عدس١٩٩٨، ص ٥١).

وتعرفه الدراسة الحالية إجرائيا: بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته لفقرات مقياس دافع الإنجاز المعد لأغراض هذه الدراسة.

التحصيل الدراسي:

المعلومات التي اكتسبت، أو مدى إتقان الأداء في المعارف أو المهارات المحددة (Good,1973,p:7).

ويعرف إجرائيا لغايات هذه الدراسة بأنه: معدل الدرجات التي يحصل عليها الطالب بطيء التعلم في كافة المواد الدراسية التربية الإسلامية، واللغة العربية، والرياضيات، والعلوم، والاجتماعيات من خلال تعرضه لمواقف اختبارية، حيث تؤخذ الدرجات في نهاية كل فصل من سجل الطالب المدرسي .

بطيء التعلم:

«وهو الطالب الذي يفشل في الاستجابة للمتطلبات المعرفية والاجتماعية المتوقعة منه مقارنة بأقرانه من الفئة العمرية نفسها، حيث يقل معامل ذكائه عن (٩٠) درجة، ويزيد على (٧٥) درجة» (الزبادي وغانم والخطيب، ١٩٩١,ص ١٠).

ويعرف إجرائيا لهذه لغايات هذه الدراسة: بأنه الطالب الملتحق بغرفة المصادر في المدرسة الأساسية الحكومية، المشخَّص بطيء تعلم بناءً على مجموعة اختبارات نفسية وعقلية وشخصية (اختبار في القدرات العقلية، واختبار في التكيف والتوافق النفسي والاجتماعي، واختبارات تحصيلية في مادتي اللغة العربية والرياضيات)، من قبل فريق التشخيص (المشرف التربوي، ورئيس قسم الإرشاد والصحة النفسية والتربية الخاصة، ومعلمة غرفة المصادر، والمرشدة/المرشد التربوي)، يتلقى هذا الطالب تعليماً خاصاً وفق خطط فردية خاصة به حسب سرعته في التعلم، يعاني من تدن في مستوى الدافعية للإنجاز وفق الاختبار المقدم إليه على مقياس دافعية الإنجاز المعد لأغراض هذه الدراسة، وهو (الطالب) من طلبة الصفين الثاني والثالث الأساسيين .

غرفة المصادر:

غرفة صفية ملحقة بالمدرسة العادية، معدة إعدادا خاصاً بالوسائل والأدوات التعليمية والألعاب التربوية والأثاث المناسب، مخصصة لرعاية الطلبة بطيئي التعلم، وتعليمهم المهارات الأساسية وفق خطط فردية خاصة، وحسب سرعتهم في التعلم، من قبل معلمة مؤهلة في التربية الخاصة، ومدربة؛ للتعامل مع أفراد هذه الفئة، يأتي الطلاب بطيئو التعلم

لمدة، أو مُدَدٍ زمنية مختلفة من اليوم الدراسي؛ لتلقي التعليم الفردي الخاص في مادتي اللغة العربية والرياضيات، وبقية الوقت من اليوم الدراسي يقضيه الطالب في صفه العادي مع أقرانه العاديين، وتسعى غرف المصادر إلى الوصول بالطلبة الملتحقين بها إلى مستوى مشابه أو قريب من مستوى طلبة الصف العادي، وبعد التأكد من تحقيق المستويات المطلوب تحقيقها لدى هؤلاء الطلبة، فإنهم يعودون كلية إلى صفهم العادي (وزارة التربية التعليم ١٩٩٩)، وهذا التعريف اعتمدته الدراسة الحالية .

منهجية البحث وإجراءاته

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة بطيئي التعلم الملتحقين بغرف المصادر في المدارس الأساسية الحكومية في إقليم الجنوب في الأردن مديريات التربية والتعليم في : قصبة الكرك، لواء المزار الجنوبي، لواء القصر، محافظة الطفيلة، محافظة معان، محافظة العقبة للعام الدراسي (٢٠٠٠/٢٠٠١). وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة(٥٢١) طالبٍ وطالبة، يتوزعون على (٣٧) غرفة مصادر في (٣٧) مدرسة أساسية (وزارة التربية والتعليم٢٠٠١)، كما يبين الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المديريات والمدارس وغرف المصادر

المديرية	عدد المدارس	عدد غرف المصادر	عدد الطلبة
قصبة الكرك	١٠	١٠	١٣٩
لواء المزار الجنوبي	٧	٧	١٣٧
لواء القصر	٢	٢	٢٦
محافظة الطفيلة	٧	٧	٨٨
محافظة معان	٨	٨	٨٣
محافظه العقبة	٣	٣	٤٨
المجموع	٣٧	٣٧	٥٢١

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من أربع مدارس أساسية تضم(٦٨) طالباً وطالبة من الطلبة بطيئي التعلم، من الصفين الثاني والثالث الأساسيين، وفي مدارس مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك، بنسبة ١٣ من عدد أفراد مجتمع الدراسة، طبق عليهم اختبار دافع الإنجاز المعد لأغراض هذه الدراسة، ثم أخذ(٤٠) طالباً وطالبة، وهم الذين حصلوا على أقل الدرجات، بمعنى أن لديهم تدنياً واضحاً في دافعية الإنجاز، موزعين على أربع مدارس، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، بواقع(٢٠) طالباً وطالبة لكل مجموعة، في أربع مدارس، المجموعة التجريبية من مدرستي: الحسينية الأساسية المختلطة(١٣) طالباً وطالبة، والمزار الأساسية المختلطة الثانية (٧) طلاب وطالبات، والمجموعة الضابطة من مدرستي: المزار الأساسية المختلطة الأولى(٧) طلاب وطالبات، والأميرة رحمة الأساسية المختلطة (١٣) طالباً وطالبة . وتشير الدراسات المشابهة لهذه الدراسة إلى أن اختيار عينة بهذا الحجم والشكل والإجراء يعد مناسباً (عودة والخليلي ١٩٨٨). فضلاً عن طبيعة هذه الفئة التي تحتاج إلى جهود كبيرة خاصة عند تطبيق الأداة والبرنامج التدريبي، ولعل سبب اختيار منطقة الكرك التعليمية بمديرياتها المختلفة في تحديد عينة الدراسة , يرجع إلى الأسباب الآتية:

١. تعد المنطقة الأولى التي تم فيها افتتاح أول صف للطلبة بطيئي التعلم في الأردن، وذلك في مدرسة الخنساء الأساسية المختلطة عام ١٩٨٧ بإشراف الصندوق الهاشمي للتنمية البشرية (صندوق الملكة علياء للعمل التطوعي الأردني سابقاً) .

٢. كثرة عدد غرف المصادر في مدارسها؛ إذ يبلغ عددها (١٩) موزعة على ثلاث مديريات للتربية والتعليم في المحافظة (قصبة الكرك، ولواء المزار الجنوبي، ولواء القصر). ويبين الجدول رقم (٢) توزيع أفراد العينة حسب المجموعة والمدرسة والصف والجنس.

الجدول رقم (٢)
توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المجموعة والمدرسة والصف والجنس

المجموعة	المدرسة	الصف الثاني		الصف الثالث		المجموع
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	
التجريبية	الحسينية الأساسية المختلطة	٣	٣	٥	٢	١٣
	المزار الأساسية المختلطة الثانية	٢	٢	–	٣	٧
	المجموع	٥	٥	٥	٥	٢٠
الضابطة	المزار الأساسية المختلطة الأولى	١	–	٥	١	٧
	الأميرة رحمة الأساسية المختلطة	٤	٥	–	٤	١٣
	المجموع	٥	٥	٥	٥	٢٠
المجموع الكلي		١٠	١٠	١٠	١٠	٤٠

غرض تحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثون بمسح للاختبارات التي استهدفت قياس دافعية الإنجاز، ولمختلف المراحل النمائية، وللمستويات التعليمية، ومن هذه المقاييس: هيرمانز(Hermans,1970)، والكناني (١٩٧٥)، وعمران (١٩٨٠)، والشربيني (١٩٨١)، والسامرائي والهيازعي (١٩٨٨)، وغيرها. واختار الباحثون مقياس هيرمانز لدافعية الإنجاز حيث استخدمت بعض الدراسات هذا المقياس من جهة، واعتمدت بعض فقراته في بعض المقاييس كالكناني (١٩٧٥)، وعمران(١٩٨٠)، والسامرائي والهيازعي (١٩٨٨) من جهة أخرى. حيث تم إجراء التعديلات والتطويرات اللازمة ليصبح ملائماً للأطفال بطيئي التعلم، وهو اختبار موضوعي يعرف باسم A Questionnaire of Achievement Motivation وقد ترجمه إلى العربية موسى (١٩٨٧) واستخدم في مجتمعات عربية متعددة. ويتكون الاختبار من(٢٨) فقرة مصوغة على شكل جملة ناقصة تليها (٤) أو (٥) عبارات، يطلب من المفحوص وضع إشارة (X) أمام العبارة التي يعتقد أنها تكملة للجملة وتنطبق عليه، وقد أعطيت كل فقرة من فقرات الاختبار درجة تتراوح من (١–٤) للفقرات التي تتكون من (٤) بدائل، و(١ –٥) للفقرات التي تتكون من(٥) بدائل، حيث تبلغ الدرجة القصوى للمقياس(١٣٠)، والدرجة الدنيا هي(٢٨)، أما الزمن اللازم في تطبيق الاختبار فكان ما بين(٣٥–٤٥) دقيقة للأفراد العاديين، بعد إعطاء التعليمات وحل الأمثلة. وقد أشار موسى (١٩٨٧) إلى أن هذا الاختبار يتمتع بمعاملات ثبات مقبولة، باستخدام معادلة كرونباخ

ألفا، إذ بلغ معامل الاتساق الداخلي (٠,٧٦)، كما يتمتع بدلالات صدق مقبولة أيضاً، وأكد موسى (١٩٨٧)، أن معامل الارتباط بين درجة الإجابة على المقياس ودرجة التحصيل في نهاية العام الدراسي هي (٠,٦٧)، كما استخدم هذا المقياس في البيئة الأردنية في دراسات كل من: المقابلة(١٩٨٩) بمعامل ثبات محسوب بطريقة كرونباخ ألفا بلغت قيمته (٠,٧٨)، والغزو(١٩٩٤) بمعامل ثبات محسوب بطريقة كرونباخ ألفا بلغت قيمته(٠,٦٥)، والهلسا (١٩٩٦) بمعامل ثبات محسوب بطريقة إعادة الاختبار بلغت قيمته(٠,٨٦)، والكركي (١٩٩٦)بمعامل ثبات محسوب بطريقة كرونباخ ألفا بلغت قيمته(٠,٧٤)، وقد قام الباحثون بإجراء التعديلات الآتية؛ ليصبح المقياس ملائماً للطلبة بطيئي التعلم في البيئة الأردنية:

١. إعادة صياغة الفقرات وتبسيط اللغة، كي يتمكن الطلبة من الإجابة عن فقراته.

٢. صياغة كل فقرة على شكل جملة ناقصة تليها(٣)عبارات كبدائل للاستجابة، يختار منها الطالب عبارة واحدة، حيث اختلفت هذه الصيغة عن الصيغة الأصلية للمقياس؛ إذ من الصعوبة على الطلبة بطيئي التعلم، والذين عادة ما يتصفون بتشتت الانتباه وقلة التركيز، أن يستجيبوا بشكل دقيق على اختبار ذي (٤) أو(٥) بدائل، فكلما زادت بدائل المقياس، تبرز الحاجة إلى التركيز في الاختبار أكثر (عودة، ٢٠٠٢).

٣. تم توزيع المقياس على(١٥) محكماً من ذوي الخبرة في مجال التربية الخاصة(٤) محكمين، والإرشاد النفسي(٣) محكمين، والقياس التربوي والنفسي(٥) محكمين، وعلم النفس التربوي (٣) محكمين، وطلب إليهم وضع اقتراحاتهم وآرائهم حول مدى مناسبة الفقرات لعينة الدراسة، من حيث الصياغة اللغوية، ومدى تطابق كل فقرة مع المعنى الأصلي لها في المقياس، كما طلب إليهم إضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسباً، وفي ضوء ملاحظاتهم واقتراحاتهم عدلت بعض الفقرات، فحذفت فقرتان؛ لأنهما لم تنالا موافقة٨٠٪ من المحكمين، وبهذا أصبح عدد فقرات المقياس(٢٦) فقرة.

٤. تم حساب معاملات التمييز لفقرات المقياس على عينة مكونة من (٥٠) طالباً وطالبة، من طلاب غرف المصادر من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، حيث تراوحت قيم معامل التمييز ما بين (٠,٨٥٦) و(٠,٥٣٣). ومن ثَمَّ تم حذف(٤)

فقرات؛ لانخفاض القيمة التمييزية لها، فأصبح المقياس بشكله النهائي يتكون من(٢٢) فقرة، كما هو في ملحق الدراسة، وبلغت الدرجة القصوى للاختبار (٦٦) درجة، والدرجة الدنيا بلغت (٢٢).

٥. كما قام الباحثون بحساب الصدق المصاحب للمقياس، من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات العينة في اختبار دافع الإنجاز ودرجة التحصيل الدراسي للطلبة في نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٠–٢٠٠١م، على عينة تكونت من (٣٠) طالباً وطالبة، من منطقة الطفيلة التعليمية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط(٠,٦٤) ويعد هذا الارتباط دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بدرجة حرية (٢٨)، وهذه القيمة مقاربة لما توصل إليه موسى (١٩٨٧) في دراسته.

٦. لأجل التأكد من ثبات المقياس، حسب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار على عينة تكونت من(٣٠) طالباً وطالبة، من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وهي العينة التي حسبت عليها دلالات الصدق، وبفارق زمني بين مرتي التطبيق بلغ(١٥) يوماً، وبتطبيق معامل ارتباط بيرسون، بلغت قيمة معامل الارتباط بين الاختبارين(٠,٧٤)، ويعد هذا الارتباط دالاً إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بدرجة حرية (٢٨).

إجراءات الدراسة

تضمنت إجراءات الدراسة ما يلي:

١. اختيار مقياس دافعية الإنجاز وتطويره وتعديله حسب الطريقة المتبعة في بناء وتطوير المقاييس النفسية، وتم التأكد من دلالات صدقه وثباته.

٢. تحديد عينة الدراسة (٤٠) طالباً وطالبة من طلبة الصفين الثاني والثالث الأساسيين، وهم الذين سجلوا أقل الدرجات على القياس القبلي في مقياس دافعية الإنجاز المعد لأغراض هذه الدراسة، بدرجات تراوحت ما بين (٣٢–٤٣) درجة، بعد تطبيقه على طلاب أربع مدارس في محافظة الكرك تضم صفوف لغرف المصادر(٦٨) طالباً وطالبة، وهي مدارس: الحسينية الأساسية المختلطة، والمزار الأساسية المختلطة الأولى،

والمزار الأساسية المختلطة الثانية، والأميرة رحمة الأساسية المختلطة، حيث ينتمي هؤلاء الطلبة إلى عمر واحد.بمتوسط حسابي لأعمار أفراد المجموعة التجريبية بلغ(١٠٦,٥) شهر، ولأعمار أفراد المجموعة الضابطة بلغ(١٠٦,٤) شهر . كما أن المتوسط الحسابي لتحصيل طلبة الصف الثاني كان (٤٨,٨٥)، ولطلبة الصف الثالث (٥٢)، وذلك حسب نتائج الفصل الدراسي الأول في معدل المواد الدراسية التربية الإسلامية، واللغة العربية، والرياضيات، والعلوم، والاجتماعيات.

٣. تقسيم أفراد العينة (٤٠) طالباً وطالبة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) متساويتين في العدد ومتكافئتين في متغيرات: المستوى التعليمي للوالدين، والتحصيل الدراسي، ودافع الإنجاز،بواقع(٢٠) طالباً وطالبة لكل مجموعة، حيث كانت المجموعة التجريبية من مدرسة كل من: الحسينية الأساسية المختلطة (١٣) طالباً وطالبة منهم(٣) طلاب ذكور و(٣) طالبات إناث من الصف الثاني، و(٥) طلاب ذكور و(٢) طالبتان من الإناث من الصف الثالث. ومدرسة المزار الأساسية المختلطة الثانية(٧) طلاب وطالبات منهم (٢) طالبان من الذكور و(٢) طالبتان من الإناث من الصف الثاني، و(٣) طالبات إناث فقط من الصف الثالث. أما المجموعة الضابطة فجاءت من مدرستي : مدرسة المزار الأساسية المختلطة الأولى (٧) طلاب وطالبات، منهم (١) طالب واحد، من الصف الثاني فقط، و(٥) طلاب ذكور و(١) طالبة واحدة فقط من الصف الثالث. ومدرسة الأميرة رحمة الأساسية المختلطة (١٣) طالباً وطالبة، منهم (٤) طلاب ذكور فقط من الصف الثاني، و(٥) طالبات إناث، و(٤) طلاب ذكور من الصف الثالث . وقد تم التأكد من تجانس الطلبة في المتغيرات التي قد تؤثر في سلامة التصميم ونتائج الدراسة، كالمستوى التعليمي للوالدين، فقسم هذا المستوى إلى أربعة مستويات فرعية، هي: أمي، وتعليم أساسي، وتعليم ثانوي، وأكثر من التعليم الثانوي، لكل من الأب الأم، ثم حسبت الفروق بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بحسب الصف والجنس باستخدام اختبار «مربع كاي»، كما هو موضح في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم(٣)

نتائج اختبار مربع كاي لدلالة الفروق في المستوى التعليمي للأب والأم لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بحسب الجنس والصف

الوالدان	المجموعة	الصف	الجنس	المستوى التعليمي أمي	أساسي	ثانوي	أكثر من ثانوي	المجموع	درجة الحرية	قيمة كا٢	مستوى الدلالة α=٠,٠٥
الأب	التجريبية	الثاني	ذكور	٢	٢	١	٠	٥	٣	٢,٧	٠,١٢٦
	الضابطة	الثاني	ذكور	٤	٠	١	٠	٥			غير دال
	المجموع			٦	٢	٢	٠	١٠			
	التجريبية	الثاني	إناث	٠	٥	٠	٠	٥	٣	٥	٠,٠٦٣
	الضابطة	الثاني	إناث	٣	٢	٠	٠	٥			غير دال
	المجموع			٣	٧	٠	٠	١٠			
	التجريبية	الثالث	ذكور	١	٣	١	٠	٥	٣	٣	٠,١١
	الضابطة	الثالث	ذكور	٠	٤	٠	١	٥			غير دال
	المجموع			١	٧	١	١	١٠			
	التجريبية	الثالث	إناث	١	٢	١	١	٥	٣	٢,٥	٠,١٣٣
	الضابطة	الثالث	إناث	٢	٣	٠	٠	٥			غير دال
	المجموع			٣	٥	١	١	١٠			
الأم	التجريبية	الثاني	ذكور	٣	٢	٠	٠	٥	٣	٤	٠,٠٨١
	الضابطة	الثاني	ذكور	٣	٠	٠	٢	٥			غير دال
	المجموع			٦	٢	٠	٢	١٠			
	التجريبية	الثاني	إناث	١	٤	٠	٠	٥	٣	٣,٦	٠,٠٩٥
	الضابطة	الثاني	إناث	٤	١	٠	٠	٥			غير دال
	المجموع			٥	٥	٠	٠	١٠			
	التجريبية	الثالث	ذكور	١	٣	٠	١	٥	٣	٤	٠,٠٨١
	الضابطة	الثالث	ذكور	٠	٣	٢	٠	٥			غير دال
	المجموع			١	٦	٢	١	١٠			
	التجريبية	الثالث	إناث	١	٢	١	١	٥	٣	٤,١	٠,٠٧٧
	الضابطة	الثالث	إناث	٤	١	٠	٠	٥			غير دال
	المجموع			٥	٣	١	١	١٠			

كما تم التأكد من تجانس أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة حسب متغير التحصيل الدراسي باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، كما يبين الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)

نتائج الاختبار التائي لفحص دلالة الفروق في التحصيل الدراسي لطلبة الصفين الثاني والثالث في نهاية الفصل الدراسي الأول لأفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة

الصف	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة" ت"	مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)
الثاني	التجريبية	١٠	٤٨,٥	٢,٧١٨	٠,٤٨٤	٠,٠٦٥
	الضابطة	١٠	٤٩,٢	٣,٦٧٥		غير دال
الثالث	التجريبية	١٠	٥١,٩	١,٥٢٤	٠,٢٤٥	٠,١٨٣
	الضابطة	١٠	٥٢,١	٢,٠٧٩		غير دال

وكذلك التأكد من تجانس أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة حسب متغير دافع الإنجاز، باستخدام الاختبار التائي على الاختبار القبلي، كما يبين الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)

نتائج الاختبار التائي للمجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي في دافع الإنجاز

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة" ت"	مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)
التجريبية	١٠	٣٦,٨٥	٢,٤٦	٠,٨٦٦	٠,٧٨
الضابطة	١٠	٣٦,١٥	٢,٦٥		غير دال

٤. بناء البرنامج التدريبي من خلال تحديد مجالاته، وأهدافه، وأنشطته، وطرق التنفيذ وتقييم مدى تحقق الأهداف، حيث ركز البرنامج على مجالات تشكل دافع الإنجاز المشار إليها في نظريات الدافعية، كنظرية دافع الإنجاز للعالم (موراي)، ونظرية الكفاية الذاتية لدى (باندورا)، ونظرية توقع القيمة لدى (أتكنسن وفيثر)، ونظرية التنافر المعرفي لدى (فستنجر)، وكذلك نظرية العزو السببي لدافعية الإنجاز لدى (واينر)، حيث تضمن البرنامج الأهداف والإجراءات المشتقة من هذه النظريات، فجاءت مجالاته على النحو الآتي: إثارة الانتباه، وتحديد الأهداف في القيام بأي عمل، ثم زيادة الاهتمام الداخلي، وتحسين الفعالية والكفاية الذاتية، والتنافر المعرفي الذي يتمثل في عدم الانسجام في المعرفة، والعزو السليم إلى زيادة الدافعية، وذلك من خلال مراجعة البرامج التي تناولت الدافعية وبخاصة دافعية الإنجاز، والدراسات التي تضمنت هذه البرامج كدراسة باندورا وشنك(Bandura & Schunk,1981) في

تحسين الكفاية والفعالية الذاتية وزيادة الاهتمام الداخلي، ودراستي رير(Reiher1981) و الغزو (١٩٩٤) في تنمية الكفاية الذاتية والعزو السليم . بعد ذلك تمت مقابلة (٩) من المختصين والخبراء في علم النفس التربوي (٣) محكمين، والتربية الخاصة (٣) محكمين، والإرشاد النفسي (٣) محكمين، لاستطلاع آرائهم في الجوانب النظرية التي يمكن أن ينى عليها البرنامج، ومدى صلاحيتها، ثم وضع لكل مجال أهداف وأساليب وطرائق للتنفيذ بصورة أولية، وعرضت على المحكمين والخبراء(١٠) محكمين، وفي ضوء اقتراحاتهم وملاحظاتهم عدلت بعض جوانب البرنامج حيث جاء بشكله النهائي متضمناً(٢٠) جلسة تدريبية لأفراد المجموعة التجريبية، بواقع جلستين أسبوعيا، ولمدة ثلاثين دقيقة للجلسة الواحدة، فكانت مجالات الجلسات على النحو التالي :

الجلسة الأولى: التعارف وتحديد أهداف البرنامج؛ **الجلسات الثانية وحتى الرابعة**: إثارة الاهتمام والانتباه؛ **الجلستان الخامسة والسادسة**: كيفية وضع وتحديد الأهداف، **الجلسات السابعة وحتى الخامسة عشرة**: الكفاية والفعالية الذاتية وكان ذلك بسبب الأهمية النسبية الكبيرة لدور الكفاية والفعالية الذاتية في الدافعية (White,1959). أما **الجلسة السادسة عشرة** فكان مجالها التنافر المعرفي؛ **والجلسات من السابعة عشرة حتى العشرين**: العزو السليم، وأخيراً **الجلسة الختامية** التقييمية، وإجراء الاختبار البعدي لدافع الإنجاز.

ولمعرفة صلاحية البرنامج لعينة الدراسة من الطلبة بطيئي التعلم، وتحديد الزمن المستغرق للجلسة الواحدة، قام الباحثون بتطبيق بعض أنشطة البرنامج على عينة استطلاعية من الطلبة بطيئي التعلم (١٥) طالباً وطالبة في مدرسة بصيرا الأساسية المختلطة التابعة لمحافظة الطفيلة ولجلستين فقط، حيث وجد الباحثون أن البرنامج واضح من حيث التعليمات، والمحتوى، ومناسبة الأنشطة، وأن متوسط الزمن المستغرق للجلسة الواحدة حوالي (٣٠) دقيقة.

٥. تم تطبيق اختبار دافعية الإنجاز المطور لأغراض هذه الدراسة بشكل فردي على كل طالب وطالبة من قبل أحد الباحثين، حيث يقرأ الباحث على مسامع الطالب بطيء التعلم الفقرة وبدائلها إذا لزم الأمر، وقد تم ذلك بمساعدة معلمة غرفة المصادر حيث طبق الاختبارعلى (٦٨) طالباً وطالبة في المدارس المختارة، فبلغ الوسط الحسابي(٤٥,٦٤) بانحراف معياري (٢,١٢١) علماً بأن الوسط الفرضي

للمقياس هو (٤٤). ثم أخذت الفئة التي حصلت على أقل الدرجات (٤٠) طالباً وطالبة تراوحت درجاتهم ما بين (٣٢-٤٣) درجة وهي أقل من الوسط الفرضي للمقياس، ورصدت درجات الطلبة في المجموعتين في المواد الدراسية المختلفة (التربية الإسلامية، واللغة العربية، والرياضيات، والعلوم، والاجتماعيات) في نهاية الفصل الدراسي الأول.

٦. طبق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية من قبل أحد الباحثين في مدرستي الحسينية الأساسية المختلطة (١٣) طالباً وطالبة في مدرستهم، والمزار الأساسية المختلطة الثانيـة (٧) طلاب وطالبات في مدرستهم أيضاً، حيث بدأ التطبيق بتاريخ ٢٠٠١/٥/١١م وبواقع (٢٠) جلسة تدريبية، ولم يتعرض أفراد المجموعة الضابطة إلى أي نوع من التدريب، وبعد انتهاء مدة التدريب طبق مقياس دافعية الإنجاز على أفراد المجموعتين بالطريقة نفسها التي تم فيها القياس القبلي، وفي الوقت نفسه رصد الباحثون درجات التحصيل الدراسي للطلبة في المجموعتين (التجريبية والضابطة) في المواد الدراسية المختلفة (التربية الإسلامية، واللغة العربية، والرياضيات، والعلوم، والاجتماعيات) في نهاية الفصل الدراسي الثاني والذي انتهى بتاريخ ٢٠٠٢/٥/٢٨م، وذلك لمعرفة أثر البرنامج التدريبي في دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي.

٧. تفريغ الاستجابات وإجراء المعالجات الإحصائية حسب الأصول العلمية المناسبة.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية و إمكانية تعميم نتائجها في ضوء المحددات الآتية:

١. تقتصر الدراسة الحالية على طلبة الصفين الثاني والثالث الأساسيين بطيئي التعلم في غرف المصادر في المدارس الأساسية الحكومية الأردنية في إقليم الجنوب في الأردن.

٢. تتحدد الدراسة الحالية أيضا باستجابة أفراد عينة الدراسة لفقرات مقياس دافعية الإنجاز المعد لأغراض هذه الدراسة.

النتائج ومناقشتها

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي في دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى الطلبة بطيئي التعلم في غرف المصادر، وهل يختلف هذا الأثر باختلاف الجنس والصف والتفاعل بينهما؟

السؤال الأول :

هل توجد فروق دالة إحصائياً (α=٠,٠٥) في متوسطات درجات الطلبة بطيئي التعلم في دافعية الإنجاز بين المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي؟

وللاجابه عن هذا السؤال تم استخدام الاختبار التائي (t-test) على الاختبار البعدي لعينتين مستقلتين، والجدول رقم (٦) يبين ذلك.

الجدول رقم(٦)
نتائج الاختبار التائي للمجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي في دافعية الإنجاز

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٠	٥٣,٠٥	٣,٦٣٤	١٨,٥١*	٠,٠١٧
الضابطة	٢٠	٣٥,٦٥	٢,١٠٩		

*دال عند مستوى الدلالة(α= ٠,٠٥)

أشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة «ت» (١٨,٥١) وبدرجة حرية (٣٨)، وبمستوى دلالة (α=٠,٠١٧) وهذا يعني أن الفرق بين المتوسطين يعزى إلى أثر البرنامج التدريبي الذي تعرضت له المجموعة التجريبية، ومن ثَمَّ فإن البرنامج فعال في رفع مستوى دافعية الإنجاز . وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسات كل من: ريد وبوركوسكي(Reid & Borkowski, 1987)، وهيوس وميرتيـــه (Hughs & Marrtay,1991)، وشلتون (Sheltton,1993). ولم تختلف هذه النتيجة مع نتائج أية دراسة سابقة . وهذا يشير إلى فعالية البرنامج، ومدى مساهمته في رفع مستوى دافعية الإنجاز.

السؤال الثاني:

هل توجد فروق دالة إحصائياً (α=٠,٠٥) في متوسطات درجات الطلبة بطيئي التعلم في دافعية الإنجاز بين المجموعتين: التجريبية والضابطة على القياس البعدي تعزى إلى متغيري الجنس (ذكور، إناث)، والصف الدراسي(الثاني، الثالث)، والتفاعل بينهما؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين الثنائي (٢x٢) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات، والجدول رقم (٧) يبين ذلك.

الجدول رقم (٧)

نتائج تحليل التباين الثنائي (٢X٢) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلبة بطيئي التعلم على الاختبار البعدي، حسب الصف والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	٤٨,٤	١	٤٨,٤	٠,٥٢٧	٠,٩٨
الصف	٠,٩	١	٠,٩	٠,٩٨	٠,٢١١
الجنسx الصف	١٠	١	١٠	٠,١٠٩	٠,١٠١
الخطأ	٣٣٠٣,٨	٣٦	٩١,٧٧٢		
المجموع	٣٣٦٣,١	٣٩			

*دال عند مستوى الدلالة(α=٠,٠٥)

وأشارت النتائج إلى أنه ليس هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلبة بطيئي التعلم في دافعية الإنجاز تعزى إلى الجنس، أو إلى الصف، أو إلى التفاعل بينهما، حيث بلغت قيمة «ف» لمتغير الجنس(٠,٥٢٧)، وبمستوى دلالة (α=٠,٩٨)، ولمتغير الصف (٠,٩٨) وبمستوى دلالة (α=٠,٢١١)، وللتفاعل بين المتغيرين بلغت قيمة «ف» (٠,١٠٩) وبمستوى دلالة (α=٠,١٠١)، علماً بأن متوسط درجات الطالبات على الاختبار البعدي هو(٥٤,٧) ومتوسط درجات الطلاب الذكور بلغ (٥١,٧)، كما بلغ متوسط درجات طلبة الصف الثاني (٥٢,٢)، ومتوسط درجات الصف الثالث (٥٣,٩).

وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)بين متوسطات درجات الطلبة بطيئي التعلم على مقياس دافع الإنجاز تعزى إلى الجنس، أو الصف، أو التفاعل بينهما . ويمكن تفسيرهذه النتيجة بأن الطلبة بطيئي التعلم في المجموعة التجريبية قد تعرضوا جميعاً للبرنامج التدريبي نفسه، وأن أنشطة وفعاليات البرنامج لم تكن موجهة إلى جنس دون آخر، أو إلى صف معين، بل هي أنشطة إنسانية وجماعية، كما أن التقارب في العمر قد يكون أحد العوامل التي أسهمت في عدم ظهور فروق بين طلبة الصف الثاني والثالث، الأمر الذي يشير إلى أنه يمكن دمج الجنسين في صفوف التربية الخاصة من هذه الفئة العمرية، وفي الوقت نفسه فإنهم يحققون المستويات المطلوبة منهم بنسب متقاربة لدى كل من الجنسين، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة، مثل دراسة: محمود (١٩٩١)، ومنسي (١٩٩٢)، وهلسا (١٩٩٦)، والسفاسفة (١٩٩٩). واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة مثل دراسة موسى (١٩٨٧) التي استهدفت فئة عمرية أكبر من هذه الفئة ومن الطلبة العاديين، وكذلك دراسة قطامي (١٩٩٣) التي أظهرت فروقاً بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز ولصالح الإناث، لأنها أيضاً استهدفت طلبة من الصفوف الأساسية العليا (الثامن، والتاسع، والعاشر)، وهؤلاء قد لا يكونون متجانسين كما هي الحال لدى الطلبة بطيئي التعلم، الذين يتم فرزهم حسب مجموعة من الاختبارات (اختبارات في القدرات العقلية، واختبار في التكيف والتوافق النفسي والاجتماعي، واختبارات تحصيلية في اللغة العربية، والرياضيات)، ومن ثَمَّ فهم أكثر تجانساً.

السؤال الثالث:

هل توجد فروق دالة إحصائياً (α=٠,٠٥) في متوسطات درجات تحصيل طلبة الصف الثاني بطيئي التعلم في المواد الدراسية بحسب المجموعة(تجريبية، ضابطة)، والجنس (ذكور، إناث) والتفاعل بينهما على معدل المواد الدراسية في الفصل الدراسي الثاني؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين الثنائي(٢x٢) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات درجات تحصيل الطلبة في المواد الدراسية المختلفة في نهاية الفصل الدراسي الثاني. والجدول رقم(٨) يبين ذلك.

الجدول رقم(٨)

نتائج تحليل التباين الثنائي (٢ X٢) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تحصيل طلبة الصف الثاني بطيئي التعلم في المجموعتين التجريبية والضابطة بحسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجموعة	٢٦٦,٤٥	١	٢٦٦,٤٥	٣٢,٨٩٥*	٠,٠٠٤
الجنس	٢,٤٥	١	٢,٤٥	٠,٣٠٢	٠,٠٩٧
المجموعةxالجنس	٤,٠٥	١	٤,٠٥	٠,٥	٠,٠٨٧
الخطأ	١٢٩,٦	١٦	٨,١		
المجموع	٤٠٢,٥٥	١٩	٢١,١٨٧		

*دال عند مستوى الدلالة(α=٠,٠٥)

أشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً دالة إ حصائياً بين متوسطات درجات تحصيل طلبة الصف الثاني لدى المجموعتين (التجريبية والضابطة) ولصالح المجموعة التجريبية في معدل المواد الدراسية (المقررات الدراسية) على الفصل الثاني، حيث بلغت قيمة «ف» (٣٢,٨٩٥) وهي دالة بمستوى دلالة (α=٠,٠٠٤). كما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية على معدل المواد الدراسية في نهاية الفصل الدراسي الثاني (٥٩,٣)، وهي المواد الدراسية نفسها التي درسها الطالب في الفصل الدراسي الأول: (التربية الإسلامية، واللغة العربية، والرياضيات، والعلوم، والاجتماعيات)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة على معدل المواد الدراسية في نهاية الفصل الدراسي الثاني(٥٢)، وهذا الفرق دال عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) ولصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى أن البرنامج ذو أثر فعال في رفع مستوى تحصيل الطلبة بطيئي التعلم، وهذه نتيجة طبيعية، فكلما ارتفع مستوى الدافعية لدى الأفراد العاديين، يرتفع لديهم مستوى الإنجاز والتحصيل، وتزداد رغبتهم في الإنجاز بشكل أفضل، وكذلك الأمر في الطلبة بطيئي التعلم الذين يشكلون الفئة الحدية بين الإعاقة والسواء. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة الغزو (١٩٩٤)، ودراسة هلسا (١٩٩٦).

وفيما يتعلق بأثر الجنس والتفاعل بين الجنس والمجموعة، فقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات تحصيل الطلبة بطيئي التعلم في الصف الثاني تعزى إلى الجنس أو إلى التفاعل بين الجنس والمجموعة، إذ بلغت قيمة «ف» لمتغير الجنس (٠,٣٠٢) وهي غير دالة، حيث بلغ مستوى الدلالة (α=٠,٠٩٧)، ولتفاعل الجنس مع

المجموعة بلغت قيمة «ف» (٠,٥) وهي غير دالة حيث بلغ مستوى الدلالة (α=٠,٠٨٧).

وهذا يعني أنه ليس هناك فروق دالة إحصائياً بحسب الجنس والتفاعل بين الجنس والمجموعة. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة منسي(١٩٩٢) ودراسة السفاسفة(١٩٩٩). مما يؤكد فعالية البرامج التي تستهدف تنمية أية مهارات من خلال التدريب العملي، وهي لا تختلف باختلاف الجنس، فالبرامج موجهة بأنشطتها إلى كافة الطلبة . والطلبة بطيئو التعلم هم فئة متجانسة ينحصر معدل ذكاؤهم ما بين(٧٥-٩٠) درجة، بمعنى أنهم فئة متجانسة عقلياً سواء الذكور أو الإناث، ومن ثَمَّ يمكن أن تتحقق نتائج متقاربة (الزبادي وآخرون، ١٩٩١). واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة قطامي (١٩٩٣) التي أظهرت أثراً للجنس في دافعية الإنجاز لدى الطلبة العاديين في القدرات العقلية، والذين هم من فئة عمرية في مرحلة الدراسة الأساسية العليا أو بداية المرحلة الثانوية.

السؤال الرابع:

هل توجد فروق دالة إحصائياً (α=٠,٠٥) في متوسطات درجات تحصيل طلبة الصف الثالث بطيئي التعلم في المواد الدراسية بحسب المجموعة(تجريبية، ضابطة)، والجنس (ذكور، إناث) والتفاعل بينهما على معدل المواد الدراسية في الفصل الدراسي الثاني؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين الثنائي(٢X٢)؛ لفحص دلالة الفروق في متوسطات درجات تحصيل الطلبة في المواد الدراسية (المقررات المدرسية) في نهاية الفصل الدراسي الثاني، والجدول رقم(٩) يبين ذلك.

الجدول رقم(٩)

نتائج تحليل التباين الثنائي (٢X٢) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تحصيل طلبة الصف الثالث بطيئي التعلم في المجموعتين التجريبية والضابطة بحسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجموعة	٣٩,٢	١	٣٩,٢	٨,١٦٧*	٠,٠٠٣١
الجنس	٥	١	٥	١,٠٤٢	٠,٢١
المجموعةxالجنس	٧,٢	١	٧,٢	١,٥	٠,٠٧٦
الخطأ	٧٦,٨	١٦	٤,٨		
المجموع	١٢٨,٢	١٩	٦,٧٤٧		

*دال عند مستوى الدلالة(α=٠,٠٥)

أشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تحصيل طلبة الصف الثالث بطيئي التعلم في المواد الدراسية (التربية الإسلامية، واللغة العربية، والرياضيات، والعلوم، والاجتماعيات) في نهاية الفصل الدراسي الثاني، حيث بلغت قيمة «ف» (٨,١٦٧) وبمستوى دلالة (α=٠,٠٠٣١) ، ولصالح المجموعة التجريبية؛ إذ إن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات تحصيل الطلبة في المجموعة التجريبية بلغت (٥٧,١) في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات تحصيل الطلبة في المجموعة الضابطة (٥٤,٣)، وهو دال عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تحصيل طلبة الصف الثالث بطيئي التعلم بحسب الجنس، والتفاعل بين الجنس والمجموعة؛ إذ إن قيمة«ف» لمتغير الجنس بلغت(١,٠٤٢) وبمستوى دلالة (α=٠,٢١)، وللتفاعل بين الجنس والمجموعة بلغت قيمة «ف» (١,٥) وبمستوى دلالة (α=٠,٠٧٦). واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة منسي(١٩٩٢)، ودراسة السفاسفة (١٩٩٩). وهذا يؤكد فاعلية البرنامج وقدرته في تنمية دافعية الإنجاز لهؤلاء الطلبة، التي انعكست إيجاباً على التحصيل الدراسي، واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة قطامي(١٩٩٣).

وبناءً على ما تم التوصل إليه من نتائج في هذه الدراسة، فإنه يمكن استنتاج أن البرنامج التدريبي المطبق في هذه الدراسة له أثر واضح في زيادة مستوى دافعية الإنجاز، وفي رفع مستوى التحصيل الدراسي، كما أن فاعلية البرنامج لم تتأثر بمتغيرات جنس الطالب، وصفه الدراسي، أو التفاعل بينهما.

التوصيات

استناداً إلى نتائج الدراسة، يوصي الباحثون بما يلي:

١. تطبيق البرنامج على الطلبة بطيئي التعلم في غرف المصادر؛ لتحسين مستويات تحصيلهم الدراسي.

٢. إدخال موضوع دافعية الإنجاز وبرامج تنميتها في برامج إعداد وتدريب معلمي ومعلمات التربية الخاصة، والمهتمين بذوي الاحتياجات الخاصة.

٣. تشجيع المعلمين والمرشدين التربويين على تطبيق البرنامج التدريبي على فئات أخرى من طلبة المدرسة، أو من ذوي الاحتياجات الخاصة؛ للتحقق من فاعليته.

٤. إجراء دراسات حول استقصاء أثر برامج تنمية دافعية الإنجاز في متغيرات أخرى مثل: موقع الضبط والتحكم، ومفهوم الذات، والتوافق النفسي والاجتماعي.

٥. دراسة تطبيق اختبار دافع الإنجاز المطور لأغراض هذه الدراسة، على عينات من مناطق تعليمية داخل وخارج الأردن، في سبيل بناء مقياس مقنن لأغراض معرفة دافعية الإنجاز لدى فئات متعددة، وخاصة فئة بطيئي التعلم.

المراجع

أبو يوسف، غادة.(١٩٩٩). التربية تستحدث«٢٠٠٠» غرفة مصادر خلال خمس سنوات. **صحيفة الدستور الأردنية،** الاثنين، كانون أول، ص(٤).

باهي، مصطفى وشبلي، أمينة.(١٩٩٨). **الدافعية: نظريات وتطبيقات**. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

البيلي، محمد والعمادي،عبد القادر والصمادي، أحمد.(١٩٩٧). **علم النفس التربوي وتطبيقاته**. العين ، دولة الإمارات العربية المتحدة : مكتبة الفلاح.

حداد، ياسمين والأخرس، نائل.(١٩٩٨). موقع التحكم المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى الأطفال. **دراسات العلوم التربوية (عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية)،١٥(٢)،١٨١-٢١٣**.

راشد، عدنان غائب.(٢٠٠١). **سيكولوجية الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية (بطيئي التعلم)**. بغداد: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد.

الزبادي، أحمد محمد وغانم، محمود والخطيب، إبراهيم.(١٩٩١). **تعليم الطفل بطيء التعلم**. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

السامرائي، باسم نزهت والهيازعي، شوكت ذياب.(١٩٨٨). بناء مقياس مقنن لدافع الإنجاز الدراسي لطلبة الكليات الهندسية . **المجلة العربية للبحوث التربوية (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم)**، ٨ (١) ، ٧٨-١٠٤.

السفاسفة، محمد إبراهيم.(١٩٩٩). **أثر برنامج إرشادي في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلاميذ بطيئي التعلم في غرف المصادر في المدارس الأساسية الحكومية في الأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الأولى، جامعة بغداد.

الشربيني، زكريا أحمد.(١٩٨١). **التوافق النفسي وعلاقته بدافع الإنجاز في مرحلة الطفولة المتأخرة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

عدس، عبدالرحمن .(١٩٩٨). **علم النفس التربوي**. عمان: دار الفكر.

عمران، محمد إسماعيل سيد.(١٩٨٠). **حاجة الإنجاز وحاجة الانتساب**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

عودة، أحمد سليمان.(٢٠٠٢). **القياس والتقويم في العملية التدريسية** (الطبعة الخامسة). عمان: دار الأمل.

عودة، أحمد سليمان والخليلي، خليل يوسف .(١٩٨٨). **الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية** (الطبعة الأولى). عمان: دار الفكر.

العلواني، ربيع.(١٩٩١). **الضغوط النفسية التي يتعرض لها التلاميذ بطيئو التعلم ومقترحات الحد منها** . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأولى- جامعة بغداد.

الغرير، أحمد نائل.(١٩٩٥). **التربية الخاصة في الأردن**. عمان: مطابع الدستور التجارية.

الغزو، إيمان محمد.(١٩٩٤). **أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل في الرياضيات لدى طالبات الصفين الخامس والثامن الأساسيين في لواء المزار الجنوبي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك.

قطامي، يوسف.(١٩٩٣). الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان. **مجلة دراسات: العلوم التربوية والإنسانية) عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية ٢٠(٢)**، ٢٣٢-٢٧٨.

الكركي، وجدان خليل عبدالعزيز.(١٩٩٦). **علاقة عادات الدراسة واتجاهاتها ودافعية الإنجاز بالتحصيل الأكاديمي لطلبة جامعة مؤتة** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن- الكرك.

الكناني، إبراهيم عبدالحسن.(١٩٧٥). **بناء مقياس لدافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المدارس الإعدادية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد.

الكيالي، دحام وسمين، زيد بهلول.(١٩٩٠). مشكلات التكيف السلوكي للأطفال البطيئي التعلم. **مجلة العلوم التربوية والنفسية (الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية)، ١٦**(١٥)، ١٠-٢٧.

ماكليلاند، دافيد.(١٩٩١). **مجتمع الإنجاز**، (ترجمة عبدالهادي جوهر، ومحمد سعيد فرج) القاهرة: مكتبة نهضة الشرق.

محمود، نائلة حسن.(١٩٩١). **دراسة تجريبية في تنمية دافعية الإنجاز**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

مقابلة، نصر.(١٩٨٩). أثر الجنس والكلية والمستوى التعليمي في مستوى الدافع الانجاز عند طلبة جامعة اليرموك– الأردن. **مجلة كلية الآداب، جامعة بغداد، ٢٢** (٢)،٣٥–٦٧.

منسي، حسن عمر.(١٩٩٢). **مشكلات الطلبة بطيئي التعلم في الصفوف السابع والثامن والتاسع الأساسية** . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.

موسى، فاروق عبد الفتاح.(١٩٨٧). **كراسة تعليمات اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين** (الطبعة الثالثة). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

موراي، إدوارد. ج.(١٩٨٨). **الدافعية والانفعال**، (ترجمة: أحمد عبد العزيز سلامة). عمان: دار الشروق.

نشواتي، عبدالمجيد.(١٩٩٨). **علم النفس التربوي** (الطبعة الثالثة). إربد: دار الفرقان.

هلسا، حسان خليل.(١٩٩٦). **علاقة بعض سمات الشخصية بدافع الإنجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة– الكرك.

هندام، يحيي وجابر، عبدالحميد.(١٩٧٨). **المناهج، أسسها، تخطيطها، تقويمها**. القاهرة: دار النهضة العربية.

وزارة التربية والتعليم.(١٩٩٩). **منشورات**. عمان، الأردن:مؤلف.

وزارة التربية والتعليم .(٢٠٠١). **التقرير السنوي لإنجازات الوزارة**. عمان، الأردن: مديرية التربية الخاصة.

الوقفي، راضي.(١٩٩٨). **مقدمة في علم النفس** (الطبعة الثالثة). عمان: دار الشروق.

Bandura, A., & Schunk, D.(1981). Cultivating competence self-efficacy, and intrinsic intreset.**Through Proximal Self, 4**(3),586-598.

Buring,S. Roger,H, Schraw, W.,Gregory ,I.,& Ronning, R.(1995). **Cognitive psychology and instruction** (third edition). New Jersey: Merrill an Imprint of Prentice Hall.

Gillen,J.T.(1997). What happens to slow: A descriptive study of educational practices. **Dissertation Abstract International,58**(6),2069.

Good. T.V.(1973).**Dictionary of Education** (third edition).New York: Mcgraw-Hill Book co.

Hermans, H.J.M .(1970).A questionnaire measure of achievement motivation. **Journal of Applied Psychology, 54**(8),81-93.

Houston , J.P.(1985).**Motivation**. New York: Macmillan.

Hughs, K.R., & Marttay, C.R.(1991). **Motivation training with preadolescents.Issued by: Kentuky Council on Higher Education**. (ERIC Document Reproduction Service No. 338668).

Reid, M.K., & Borkowski,.J.G .(1987).Causal attribution of hyperactive children: Implications for teaching strategies and self-control. **Journal of Educational Psychology ,79(**3),296-307.

Reiher, R.H .(1981).Changing academic task persistence through a self management attribution program. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California, **Dissertation Abstract International, 41**(12-A), 5036.

Seifert ,K.(1983).**Educational psychology**. Boston Houghton: Mifflin co .

Shelton, D.1993).Computerized reading instruction for rededicating deficiencies of slow learners educational. **Journal of Educational Practicum. (Nova University),8** (2),24.

White, R,W.(1959). Motivation reconsidered the concept of competence. **Psychology Review,6**(66),297-333.

القدرة على الاستيعاب القرائي وعلاقتها بمتغيرات الجنس والتخصص ونوع النص لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بسلطنة عمان

د. عبدالله بن محمد الصارمي
قسم علم النفس– كلية التربية
جامعة السلطان قابوس
سلطنة عمان

د. علي محمد إبراهيم
قسم علم النفس– كلية التربية
جامعة السلطان قابوس
سلطنة عمان

233
المجلد 5 العدد 4 ديسمبر 2004

القدرة على الاستيعاب القرائي وعلاقتها بمتغيرات الجنس والتخصص ونوع النص لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بسلطنة عُمان

د. عبدالله بن محمد الصارمي
قسم علم النفس– كلية التربية
جامعة السلطان قابوس
سلطنة عمان

د. علي محمد إبراهيم
قسم علم النفس– كلية التربية
جامعة السلطان قابوس
سلطنة عمان

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من أثر الجنس والتخصص ونوع النص في القدرة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عُمان. و جاءت هذه الدراسة في إطار مشروع بحثي ممولٍ من قبل جامعة السلطان قابوس لتطوير وتقنين اختبار قدرات دراسية، يمكن أن يكون معياراً إضافياً للقبول بالتعليم الجامعي. يتكون اختبار القدرات الدراسية الذي تم تطويره وإعداده باللغة العربية، من اختبارين فرعيين؛ أحدهما لقياس القدرة الرياضية، والآخر لقياس القدرة اللفظية والتي تُعَدُّ القراءة الناقدة أحد أجزائه.

اقتصرت الدراسة الحالية على الجزء الخاص بالقراءة الناقدة والمكون من نصين: أحدهما من العلوم الطبيعية، والآخر من العلوم الإنسانية. ولكل نص سبع فقرات اختبارية من نوع الاختيار من متعدد مكونة من أربعة بدائل. وقد تم التحقق من الصدق الظاهري للأداة عن طريق عرضها على مجموعة من المختصين، كما تم التحقق من ثباتها باستخدام معامل الاتساق الداخلي بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach' s alpha) والذي بلغ حوالي (٠,٧٦)، ويُعد معامل ثبات مقبولاً إذا ما قورن بعدد فقرات الأداة.

طبقت صورة «اختبار القدرات الدراسية» التي استمدت الدراسة الحالية بياناتها منها على عينة قوامها (١٢٢) من طلاب الصف الثانوي من المدارس الحكومية بمحافظة مسقط (٦٠) من الذكور ، (٣٠) من القسم العلمي، و(٣٠) من الأدبي ؛ و(٦٢) من الإناث، (٢٩) من القسم العلمي و(٣٣) من الأدبي. حيث تم اختيار عينة المدارس وكذلك الصفوف التي طبق فيها الاختبار بطريقة عشوائية.

وأهم ما توصلت إليه الدراسة وجود تفاعل دال إحصائياً بين جنس الطالب وتخصصه علمي/أدبي في القدرة على الاستيعاب القرائي، حيث كانت هذه القدرة لدى الإناث من التخصص العلمي أفضل منها لدى الذكور من التخصص نفسه ، بينما كانت قدرة الاستيعاب القرائي للذكور في التخصص الأدبي أفضل قليلاً من هذه القدرة للإناث في التخصص ذاته. وقد تواترت هذه النتيجة في النصين. أي أن أثر التفاعل بين الجنس والتخصص على قدرة الاستيعاب القرائي غير مرتبط بنوع النص.

تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٣/١١/١٤ تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٤/٣/١٥

The Effect of Student's Gender, Stream of Study, and Type of Text on the Reading Ability of Eleventh Graders in Oman Sultanate

Abdullah Bin Mohamad Al-Sarimi
Department of Psychology
Sultan Qaboos University
Oman Sultante

Ali Mohammad Ibrahie
Department of Psychology
Sultan Qaboos University
Oman Sultante

Abstract

The aim of this study was to examine the effect of student's gender, stream of study, and type of text on the reading ability of the eleventh graders. The study was part of a funded research project to develop a scholastic aptitude test that can be used as a criterion for admission to higher education institutions. The test consisted of two parts: quantitative, and verbal with reading comprehension as part of the latter.

The study focused on reading comprehension ability which consisted of two texts: scientific and humanistic. Each text was followed by seven multiple-choice questions with five alternatives. The Cronbach's reliability estimate for the instrument was found to be 0.76 which is considered to be high, given the small number of items.

The sample of the study consisted of 122 eleventh graders from Muscat region, out of which 60 males (30 from science stream and 30 from art stream) and 62 females (29 from the science stream and 33 from arts stream). Schools and classes within schools were chosen randomly.

The results indicated that there was a two-way interaction between sex of the student and specialization with female students having better reading ability than males in the science stream, whereas male students have better reading ability than females in the art stream. These results were consistent across both text types.

235
المجلد 5 العدد 4 ديسمبر 2004

القدرة على الاستيعاب القرائي وعلاقتها بمتغيرات الجنس والتخصص ونوع النص لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بسلطنة عُمان

د. عبدالله بن محمد الصارمي
قسم علم النفس– كلية التربية
جامعة السلطان قابوس
سلطنة عمان

د. علي محمد إبراهيم
قسم علم النفس– كلية التربية
جامعة السلطان قابوس
سلطنة عمان

المقدمة :

تلعب القدرة على القراءة دوراً محورياً في النجاح في كافة المراحل التعليمية وفي الحياة العملية فيما بعد .(Onwuegbuzie & Collins, 2002) لقد وضح ننالي (Nunnally, 1970, p. 267 أن الاستيعاب اللفظي (verbal comprehension)، وهو أحد أبعاد القدرة على القراءة، يُعَدُّ أهم عامل في التعليم المدرسي. ويؤكد دو بولاي (Du Boulay,1999) أن القراءة تمثل أهم مهارة في الجامعة ، وأن ضعف مهارة القراءة إحدى المشكلات الكبرى التي تواجه الطالب في هذه المرحلة. وقد وجد بيكر (Baker, 1985) أن طلبة الدرجة الجامعية الأولى من ذوي القدرة اللفظية المتدنية أمكنهم التعرف على الكلمات والحقائق المفردة، ولكنهم لم يكونوا قادرين على ربط المعلومات في النص مع المعرفة المكتسبة مسبقا. وهذا العجز كان يرتبط بدوره بعدم القدرة على التوصل إلى استنتاجات منطقية عن المادة المقروءة. وكذلك كانوا عاجزين عن الحكم على مدى تعارض الأفكار أو تناقضها. ومن المعلوم أن هذه المهارات وغيرها يُعَدُّ جزءاً من القدرة على الاستيعاب القرائي التي لا تقتصر على القدرة على استيعاب أو فهم المعلومات الواردة في النص المقروء، وإنما تتعدى ذلك إلى القدرات المعرفية العليا (التحليل والتركيب والتقويم). فالقارئ الناقد يستطيع أن يحلل النص إلى عناصره الأساسية، ويستطيع أن يركب بعض عناصره ليتوصل إلى عنصر جديد، ويستطيع أن يصدر حكمه على النص في ضوء معايير داخلية أو خارجية محددة. وكل هذا

يستلزم - ولا شك -استيعاب جيد للنص المقروء. ومن خلال الاستيعاب القرائي يتم التعرف على المعاني الظاهرة والخفية التي يتضمنها النص، وذلك من خلال التفاعل النشط للقارئ معه .

ونظراً لأهمية القدرة على الاستيعاب القرائي للدراسة الجامعية فإنها تمثل إحدى مكونات اختبار القدرات الدراسية Scholastic Aptitude Test (SAT) ، وهو اختبار مقنن تعده وتشرف على تطبيقه مصلحة الاختبارات التربوية (Educational Testing Service) في برينستون بالولايات المتحدة الأمريكية، والذي ظل يستخدم بنجاح منذ سنوات عدة كأحد معايير القبول للتعليم الجامعي بالولايات المتحدة الأمريكية.

ونظراً كذلك لأهميتها في كافة مراحل التعليم، فقد حظيت القدرة على الاستيعاب القرائي باهتمام الباحثين، وذلك بغرض التعرف على محدداتها والمتغيرات التي تؤثر فيها فضلاً عن طرق وأساليب تدريسها.

وقد بدأ هذا الاهتمام بعد الانتشار الواسع لاختبارات الذكاء والقدرة العقلية العامة والتي تمثل «القدرة اللفظية» (verbal ability) إحدى أهم مكوناتها. وتضمنت أغلب مقاييس الذكاء فقرات متنوعة لقياس «القدرة اللفظية». ومن أولى المحددات والمتغيرات المحتملة للقدرة على الاستيعاب القرائي التي وجدت اهتماماً مبكراً من قبل الباحثين متغير نوع الطالب (أو جنسه) وذلك رغبة في التحقق من مدى وجود فروق بين الجنسين في هذا المجال. وقد بينت بعض الدراسات المبكرة أن هذه القدرة اللفظية لدى الإناث أفضل منها لدى الذكور. وقد ظل هذا الاعتقاد سائداً حتى منتصف الثمانينات من القرن الماضي كما يقول قرين Greene (1997). ومن ضمن الأدلة التي استند إليها أن فينجولد Feingold في دراسته الطولية التي نشرها عام ١٩٨٨، لم يجد فروقاً دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في درجات التفكير اللفظي verbal reasoning في اختبار القدرات الدراسية SATواختبار القدرات الفارقة Differential Aptitude Test.كما يؤكد قرين Greene أن الإحصاءات التربوية التي أصدرها المركز الوطني لإحصاءات التربية بالولايات المتحدة الأمريكية National Center for Education Statistics عام ١٩٩٣ قد أوضحت أن التفوق التقليدي للإناث على الذكور في الجزء اللفظي من اختبار SAT قد انعكست صورته، حيث إن متوسط الإناث في هذا الجزء من الاختبار قد أصبح أقل من متوسط الذكور بما مقداره ٢ إلى ٣ درجات مئوية. ومن جهة أخرى قام هايد ولين (Hyde & Linn, 1988) بتحليل نتائج

١٦٥ دراسة هدفت إلى استقصاء هذه المشكلة البحثية، اتضح للباحثين فيها أن تفوق الإناث على الذكور في القدرة اللفظية ضئيل ، وصار أكثر تضاؤلاً مع مرور السنوات.

ولكن تجدر الإشارة إلى أن تلك الدراسات التي استقصت أثر جنس الطالب في القدرة اللفظية (أو التفكير اللفظي) قد اعتمدت على الدرجة الكلية لهذه القدرة في اختبارات الذكاء العام أو اختبار القدرات الدراسية، ولم تضع في الاعتبار مكونات هذه القدرة مثل: القراءة الناقدة critical reading و الاستيعاب القرائي reading comprehension ، وإكمال الجمل ، sentence completion ، ومعاني المفردات vocabulary ، وغيرها. لذلك يبدو أن هناك حاجة إلى التحقق من الفروق بين الجنسين في المكونات المهمة للقدرة اللفظية كالإستيعاب القرائي أو القراءة الناقدة (وهي إحدى مكونات التفكير اللفظي في اختبار SAT) ، وهذه في الواقع يمكن اعتبارها حالة خاصة من الاستيعاب القرائي .

وفضلاً عن الجنس، هناك متغيرات أخرى من المحتمل أن تكون لها علاقة بالقدرة على الاستيعاب القرائي. من هذه المتغيرات نوع توجه الطالب الأكاديمي (علمي أو أدبي). فهنا نتساءل هل تميز هذه القدرة بين الطلبة ذوي التوجه العلمي وزملائهم من ذوي التوجه الأدبي؟ كما أن نوعية النص المقروء (علمي أو أدبي) قد يكون لها أثر في هذه القدرة .

وتشير أدبيات البحث إلى نتائج متضاربة حول أثر الجنس في القدرة على الاستيعاب القرائي، ومن هذه الدراسات دراسة ويلكنسون (Wilkonson, 1998)، ودراسة يونغ وفسلر (Young & Fisler, 2000) ، ودراسة قرين (Greene, 1997) .

ففي دراسة ويلكنسون (Wilkonson, 1998) التي هدفت إلى تعرف العوامل المؤثرة في التحصيل في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي في نيوزيلندة، أجريت على عينة مكونة من ٢٩٤٩ طالبٍ وطالبة موزعين على (١٧٣) مدرسة. استخدم الباحث استبانة للتعرف على معلومات عن الطالب وعاداته القرائية بجانب اختبار عن القراءة القصصية Narrative، والقراءة التفسيرية Expository، والقراءة التوثيقية Documentary، والتعرف على الكلمات Word recognition. استخدم الباحث في تحليلاته الإحصائية الانحدار الخطي المتعدد حيث أشار معامل الجنس إلى أن الإناث في المتوسط حصلن على ٥,٠٢٪ من النقاط أعلى من الذكور في الاستيعاب القرائي. وكان تحصيل الإناث أفضل من الذكور في جميع المدارس عدا مدرسة واحدة فقط كان الذكور فيها أفضل.

وقام يونج و فسلر (Young & Fisler, 2000) بدراسة أثر المتغيرات الديموغرافية– ومن بينها الجنس– في أداء طلاب الصف الثاني عشر أو الصف الأخير من المرحلة الثانوية في اختبار القدرات الدراسية SAT. شملت عينة الدراسة (٦٩٢٨٤) طالباً وطالبة، يمثلون الطلاب الأمريكيين والطلاب الذين تُعَدُّ اللغة الإنجليزية لغتهم الأم من بين كل المتقدمين للامتحان في عام ١٩٩٠م. وكانت نسبة الذكور ٤٥,٧٪ والإناث ٥٤,٣٪ من جملة أفراد العينة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء كل من الذكور والإناث في الجزء اللفظي من الاختبار لصالح الذكور، حيث بلغ متوسط الذكور (٤٣٨,٩١) درجة في حين بلغ متوسط الإناث (٤٣٤,٢٣) درجة.

وأظهرت دراسات أخرى عدم وجود أثر للجنس في الاستيعاب القرائي للطلاب، حيث قام قرين (Greene, 1997) بتشخيص القدرة على الاستيعاب القرائي لدى الطلاب المسجلين في مقرر مدخل إلى الاقتصاد على مدى أربع سنوات، وذلك باختبارهم في قراءات مأخوذة من فصول بكتب دراسية لهذا المقرر ومقالات منشورة في مجلة وولستريت Wall Street Journal. وقد استخدم الباحث أسئلة الصواب والخطأ. وعند تحليل الإجابات وجد الباحث أن متوسط الذكور بلغ (٧٥,٦) بينما بلغ متوسط درجات الإناث (٧٤,٤)، واستنتج أن الإناث (عكس ما كان سائداً من اعتقاد) لا يتمتعن بقدر أكبر من القدرة على الاستيعاب القرائي مقارنة بالذكور.

وفي دراسة أخرى قارن فيربيسلوت وساريلندبلوم (Virpislotte, & Sarlindblom, 2001) بين إستراتيجيات الدراسة ومستوى التحصيل في القدرة على الاستيعاب القرائي لدى عينتين من الذكور والإناث. شملت العينة الأولى (٥٠٣) طالبٍ وطالبة من المتقدمين لكلية الطب في جامعة هلسنكي لعام ١٩٨٨ ، قاموا بقراءة نص طوله (١٨) صفحة في الفلسفة مأخوذ من كتاب Science and Human Reasoning لمؤلفه Wright في زمن وقدره (٩٠) دقيقة، وقد سمح للطالب كتابة ما يشاء من ملاحظات على النص وفي ورقة خارجية، تم بعد ذلك جمع النص من الطلاب، وطُبق عليهم اختبار تكون من ثلاثة أسئلة مقالية على أن يجيبوا عن هذه الأسئلة في زمن وقدره (٩٠) دقيقة أيضا. وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القدرة على الاستيعاب القرائي بين الذكور والإناث.

وشملت العينة الثانية لتلك الدراسة (٥٠٢) طالبٍ وطالبة من الذين تقدموا للكلية نفسها في عام ١٩٩١ ، وقد قاموا بقراءة نصين يتناول أحدهما تفسير نظرية الاحتمالات،

والنص الثاني يتناول إحصاءات وصفية لمخاطر الصحة. وقد أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على الاستيعاب القرائي للنصين بين الجنسين.

وفي دراسة لأثر النص المقروء، قصة أو مسرحية، في التحصيل وذلك في القدرة على الاستيعاب القرائي، قام كل من موليكن وآخرين (Mullikin Henk, & Fronter, 1992) باختيار (٧٥) طالباً وطالبة من جنوب وسط بنسلفانيا وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات بناءً على قدراتهم القرائية (عالية، متوسطة، منخفضة). واختيرت أربعة نصوص مسرحية وتم صياغة النصوص المسرحية في هيئة قصص. ثم قدمت هذه النصوص للطلبة، وعقب ذلك تم تطبيق اختبار في القدرة على الاستيعاب القرائي يتكون من عشرة أسئلة مقالية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير النص. حيث تبين أن الطلاب ذوي القدرة القرائية المنخفضة كان استيعابهم للنص المسرحي أفضل منه للقصة. وهذه النتيجة تعني أن لنوعية النص (قصة أو مسرحية) أثر في القدرة على الاستيعاب القرائي لدى الطلاب ذوي القدرة القرائية المنخفضة.

وكذلك قام لورنس وآخرون (Lawrance et al., 1988) بدراسة أثر كل من نوعية النص وجنس الطالب على تحصيل الطلاب في الاستيعاب القرائي من خلال إجابات الطلاب المتقدمين لاختبار القدرات الدراسية SAT على الجزء اللفظي من الاختبار في الأعوام ١٩٨٣ إلى ١٩٨٦. ضمت عينة الدراسة ٨٣٤٩٣ طالبٍ و٩٢٤٨٢ طالبة من المرحلة الثانوية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في نوعية النص المقروء. حيث كانت النصوص العلمية أكثر صعوبة للإناث من الذكور مقارنة بالنصوص التاريخية والفلسفية.

ومن خلال عرضنا للأدبيات في أثر كل من جنس الطالب ونوعية النص المقروء في الاستيعاب القرائي، يتضح عدم وجود اتفاق في نتائج الدرسات التي تطرقت إلى هذا الموضوع، ففي حين أشارت بعض الدراسات إلى وجود أثر لكل من الجنس ونوعية النص المقروء في القدرة على الاستيعاب القرائي، أشارت درسات أخرى بعدم وجود مثل هذا الأثر، مما يشير إلى ضرورة إجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال.

مشكلة الدراسة :

تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الاتي: ما أثر كل من جنس الطالب ونوعية النص المقروء والتفاعل بينهما في القدرة في الاستيعاب القرائي لطلاب الصف الحادي عشر؟

وتمثلت أسئلة الدراسة البحثية في الآتي.

أسئلة الدراسة :

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التخصصين العلمي والأدبي في القدرة على الاستيعاب القرائي؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في القدرة على الاستيعاب القرائي؟

٣- هل يتفاعل جنس الطالب مع تخصصه تفاعلاً دالاً إحصائياً في القدرة على الاستيعاب القرائي؟

٤- هل يختلف مستوى القدرة على الاستيعاب القرائي باختلاف نوع النص المقروء (علمي أو أدبي)؟

الطريقة والإجراءات

أداة الدراسة: جاءت هذه الدراسة في إطار مشروع بحثي ممول من قبل جامعة السلطان قابوس لتطوير وتقنين اختبار قدرات دراسية يمكن أن يكون معياراً إضافياً للقبول بالتعليم الجامعي على غرار اختبار «القدرات الدراسية» Scholastic Aptitude Test الذي يشيع استخدامه في الولايات المتحدة الأمريكية للقبول في مؤسسات التعليم الجامعي هناك.

يتكون اختبار القدرات الدراسية الذي تم تطويره وإعداده باللغة العربية من اختبارين فرعيين أحدهما لقياس القدرة الرياضية ، والآخر لقياس القدرة اللفظية. يشتمل الاختبار الفرعي للقدرة اللفظية على ثلاثة أقسام: المترادفات والمتشابهات اللفظية ، وإكمال الجمل، وأخيراً القراءة الناقدة (أو الاستيعاب القرائي). وقد تم تطوير ثلاث صور متوازية من الاختبار لتطبيقها على ثلاث عينات مختلفة من طلاب الصف الثاني الثانوي بالسلطنة. وقد قام بإعداد فقرات الاختبار أساتذة جامعيون من المختصين في تدريس اللغة العربية

والرياضيات والعلوم. وبلغ العدد الإجمالي لفقرات الاختبار (٥٥) فقرة ، كلها من نوع الاختيار من متعدد من أربعة بدائل.

اقتصرت الدراسة الحالية على الجزء الخاص بالقراءة الناقدة في صورة واحدة من صور الاختبار الثلاث التي تبين أنها أفضل اتساقاً داخلياً (ثباتاً) من الصورتين الأخريين. وقد تكون هذا الجزء من نصين، أحدهما يتصل بالعلوم الطبيعية، وقد تناول موضوع (المحطات الكبيرة لتوليد القوة الكهربائية)، والآخر من العلوم الإنسانية مأخوذ عن ابن خلدون تناول فيه (مَلَكة الإتقان والإجادة في العلم). ولكل نص سبع فقرات اختبارية من نوع الاختيار من متعدد مكونة من أربعة بدائل. وقد تم التحقق من الصدق الظاهري للأداة عن طريق عرضها على مجموعة من المختصين، كما تم التحقق من ثباتها باستخدام معامل الاتساق الداخلي بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach' s alpha)والذي بلغ حوالي (٠,٧٦)، ويُعدُّ معامل ثبات مقبول إذا ما قورن بعدد فقرات الأداة.

عينة الدراسة: طبقت صورة «اختبار القدرات الدراسية» التي استمدت الدراسة الحالية بياناتها منها على عينة قوامها (١٢٢) من طلاب الصف الحادي عشر من المدارس الحكومية بمحافظة مسقط (٦٠) من الذكور، (٣٠) من القسم العلمي، و(٣٠) من الأدبي؛ و(٦٢) من الإناث، (٢٩) من القسم العلمي و(٣٣) من الأدبي. ولقد تم اختيار عينة المدارس وكذلك الصفوف التي طبق فيها الاختبار بطريقة عشوائية.

إجراءات التطبيق: بعد الحصول على موافقة الجهات المختصة بوزارة التربية والتعليم، طبقت كل صورة من صور الاختبار الثلاث على طلاب العينة في صفوفهم الدراسية العادية خلال العام الدراسي ٢٠٠٢–٢٠٠٣. وقد خصصت (٨٠) دقيقة لأداء الاختبار. وقدرت ٢٠ دقيقة للقراءة الناقدة (التي هي موضوع الدراسة الحالية) ، ووضح ذلك للطلاب في صفحة التعليمات، كما تم قراءة التعليمات من قبل المراقب. أشرف على التطبيق ثلاثة من المدرسين والمعيدين بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس والذين تم تدريبهم على كيفية تطبيق الاختبار، وأُعطيت لهم تعليمات واضحة ومحددة حول آلية التطبيق؛ للتحقق من تقنين هذه الإجراءات.

التحليل الإحصائي:

استخدمت الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار رقم ١١ لتحليل

البيانات. وتضمنت التحليلات استخدام اختبار «ت» و اختبار تحليل التباين الثنائي .

نتائج الدراسة

للإجابة عن الأسئلة البحثية الثلاثة الأولى ، استخدم تحليل التباين الثنائي WAY ANOVA للتصميم العاملي (النوع x التخصص) لاختبار الفرضيات الصفرية الثلاث المشتقة من الأسئلة البحثية. وقد كانت النتائج كما يوضحها الجدولان (١) و (٢).

الجدول (١)
الإحصاءات الوصفية لمجموعات الدراسة وفقاً لدرجات الاستيعاب القرائي

التخصص	الجنس	العدد	الوسط الحسابي #	الانحراف المعياري
علمي	ذكور	٣٠	٦,٧٠	٣,٤٤
	إناث	٢٩	٩,٥٩	٢,٢٠
أدبي	ذكور	٣٠	٧,٢٠	٢,٦٢
	إناث	٣٣	٦,٣٠	٣,٨٤

هذا المتوسط من ١٤ درجة

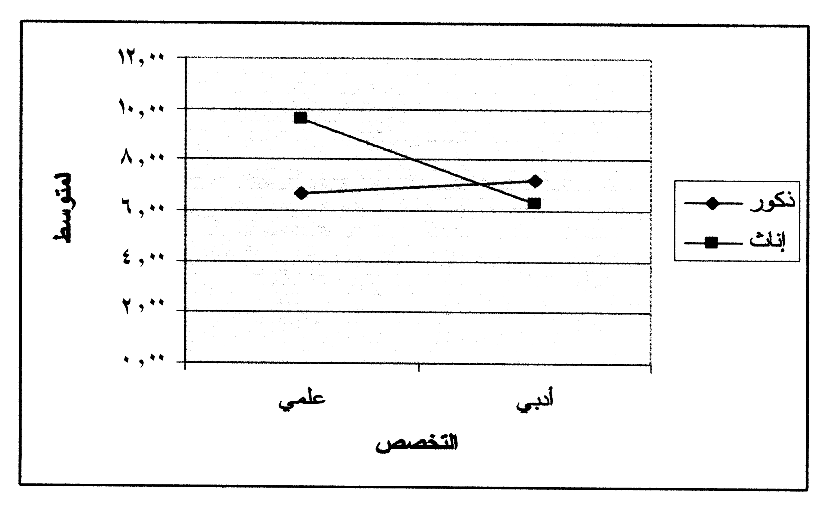
الجدول (٢)
تحليل التباين الثنائي للنوع X التخصص وفقاً لدرجات الإستيعاب القرائي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الجنس	٣٠,١٠	١	٣٠,١٠	٣,١٠	٠,٠٨١ غ.د
التخصص	٥٨,٩٣	١	٥٨,٩٢٧	*٦,٠٦٢	٠,٠١٥
الجنس×التخصص	١٠٨,٨٨	١	١٠٨,٨٨	**١١,٢٠	٠,٠٠١
الخطأ	١١٤٧,١٠	١١٨	٩,٧٢١		

* ذات دلالة على مستوى α=٠,٠٥
** ذات دلالة على مستوى α=٠,٠١

يتضح من الجدول (٢) أن الفرق بين متوسطّي الذكور والإناث في قدرة الاستيعاب القرائي ليس دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) ، ولكن الفرق بين التخصصين العلمي والأدبي دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) لصالح التخصص العلمي؛ وهذا

متوقع إذ إن القدرة العامة لدى طلاب التخصص العلمي يمكن أن تكون أفضل منها لدى طلاب التخصص الأدبي. وكذلك نجد أن التفاعل بين النوع والتخصص دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) ويلاحظ في التخصص العلمي أن القدرة على الاستيعاب القرائي لدى الإناث أفضل منها لدى الذكور، بينما نجد في التخصص الأدبي أن الذكور أفضل قليلاً من الإناث في القدرة على الاستيعاب القرائي ولكن هذا الفرق ضئيل وغير دال إحصائيا. والشكل (١) يوضح التفاعل بين التخصص والنوع في القدرة على الاستيعاب القرائي العامة.



الشكل (١) التفاعل بين النوع والتخصص في القدرة على القراءة الاستيعابية

أما بالنسبة للسؤال الرابع ، فقد تمت الإجابة عنه باختبار الفرضية الصفرية «لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي الطلاب في القدرة على الاستيعاب القرائي كما يقيسها كل نص من النصين على حدة». واستخدم اختبار «ت» للمجموعتين المرتبطتين لهذا الغرض. وقد كانت النتيجة كما يوضحها الجدول رقم (٣).

الجدول (٣)
نتيجة اختبار «ت» للمجموعتين المرتبطتين للمقارنة بين متوسطي الطلاب في النصين

النص	العدد	الوسط الحسابي#	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الأول	١٥٠	٣,٣٣	٢,٤٣	٤,٤٧*	٠,٠٠١
الثاني	١٥٠	٢,٦٩	٢,٠٧		

هذا الوسط الحسابي من ٧ درجات

** ذات دلالة على مستوى α=٠,٠١

يتضح من الجدول أن الفرق بين أداء الطلاب في النصين دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) حيث كان متوسط الأداء في النص الأول (وهو نص علمي) أفضل من المتوسط في النص الثاني (وهو نص غير علمي).

وللتحقق من مدى استقرار النتائج التي توصلنا إليها بشأن الفرق بين التخصصين في القدرة على الاستيعاب القرائي بغض النظر عن طبيعة النص المقروء ، جرى تحليل التباين لكل نص على حدة، وكانت النتيجة للنص الأول (وهو نص علمي) كما يوضحها الجدولان (٤) و(٥).

الجدول (٤)
الإحصاءات الوصفية لمجموعات الدراسة وفقاً لدرجات النص العلمي

التخصص	النوع	العدد	الوسط الحسابي #	الانحراف المعياري
علمي	ذكور	٣٠	٣,٩٦٧	٢,٢٢٠
	إناث	٢٩	٥,٥١٥	١,٠٩٠
أدبي	ذكور	٣٠	٣,٨٠٠	١,٦٩٠
	إناث	٣٣	٣,٤٩٢	٢,١٩٠

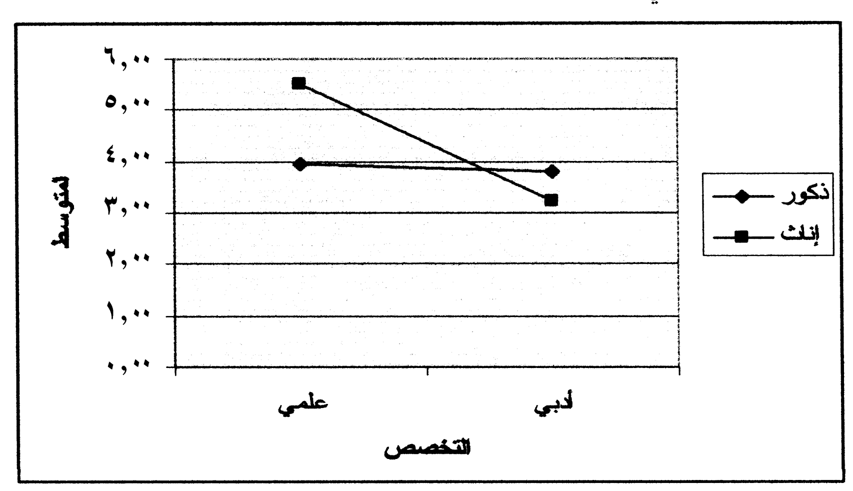
هذه الأوساط من ٧ درجات

الجدول (٥)
تحليل التباين الثنائي للنوع X التخصص وفقاً لدرجات النص العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
النوع	٧,٠٥	١	٧,٠٥	٢,٠٢	٠,١٥٨
التخصص	٤٦,٤٨	١	٤٦,٤٨	**١٣,٣٠	٠,٠٠١
النوع×التخصص	٣٤,٧٩	١	٣٤,٧٩	*٩,٩٥	٠,٠٠٢
الخطأ	٤١٢,٥٢	١١٨	٣,٥٠		

* ذات دلالة على مستوى α=٠,٠٥
** ذات دلالة على مستوى α=٠,٠١

يتضح من الجدول (٥) أن الفرق بين التخصصين في النص الأول دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) وكذلك التفاعل بين النوع والتخصص دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ، بينما لا يوجد فرق بين الذكور والإناث في هذا النص. وهي النتيجة ذاتها التي حصلنا عليها من النصين معاً. والشكل (٢) يوضح التفاعل بين النوع والتخصص وفقا لدرجات النص العلمي.



الشكل (٢) التفاعل بين النوع والتخصص وفقا لدرجات النص العلمي

أما بالنسبة للنص الثاني ، وهو نص غير علمي ، فقد كانت النتائج كما يوضحها الجدولان (٦) و (٧) .

الجدول (٦)
الإحصاءات الوصفية لمجموعات الدراسة وفقاً لدرجات النص غير العلمي

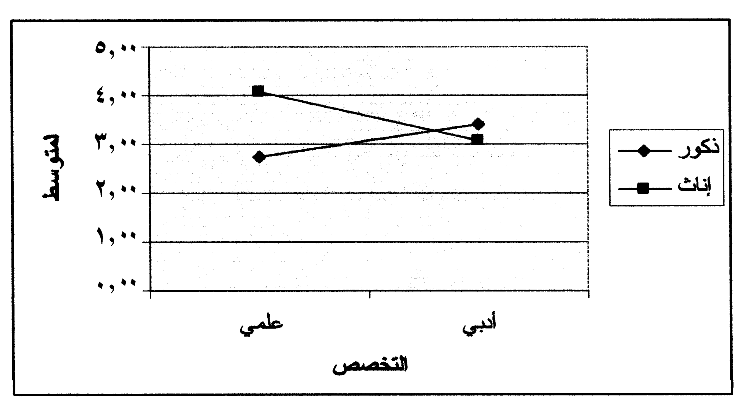
التخصص	النوع	العدد	الوسط الحسابي #	الانحراف المعياري
علمي	ذكور	٣٠	٢,٧٣٣	١,٨٧٤
	إناث	٢٩	٤,٠٦٩	١,٣٨٧
أدبي	ذكور	٣٠	٣,٤٠٠	١,٦٩٤
	إناث	٣٣	٣,٢٣٨	١,٩٤٢

هذه الأوساط من ٧ درجات

الجدول (٧)
تحليل التباين الثنائي للنوع X التخصص وفقاً لدرجات النص غير العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
النوع	٨,٠١٦	١	٨,٠١٦	٢,٦٣٠	٠,١٠٨
التخصص	٠,٧٣٨	١	٠,٧٣٨	٠,٢٤٢	٠,٦٢٤
النوع×التخصص	٢٠,٥٧٩	١	٢٠,٥٧٩		٠,٠١١
الخطأ	٣٥٩,٦٥٦	١١٨			

ويتضح من نتائج تحليل التباين (انظر الجدول رقم ٧) أن الفرق بين متوسطي الجنسين غير دال إحصائياً وكذلك الفرق بين التخصصين. ولكن ظل التفاعل بين الجنس والتخصص دالاً إحصائيا كما هو الحال بالنسبة للنص العلمي. والشكل (٣) يوضح التفاعل بين النوع والتخصص وفقا للنص غير العلمي.



الشكل (٣) التفاعل بين النوع والتخصص وفقا لدرجات النص غير العلمي

مناقشة نتائج الدراسة:

أوضحت نتائج الدراسة الحالية أنه لا فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في القدرة على الاستيعاب القرائي كما يقيسها الاختبار المستخدم في الدراسة، وهذه النتيجة وإن اختلفت مع نتائج دراسات كل من ويلكونسون (Wilkonson, 1998) ولورنس وآخرين (Lawrance et al, 1988)، إلا أنها تتسق مع أغلب نتائج الدراسات الحديثة كما أشار إلى ذلك قرين Greene (1997) وفيربيسلوت وساريلندبلوم (Virpislotte, & Sarlindblom, 2001). ولقد اتضح من نتائج الدراسة أيضا أن الفروق المتوقعة بين التخصصين الأدبي والعلمي كانت دالة في النص العلمي بينما لم تكن دالة في النص الأدبي. وهذه النتيجة تشير إلى أن طبيعة النص لها صلة بالقدرة على الاستيعاب القرائي.

وأهم ما توصلت إليه الدراسة (ولم تتطرق له الدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال وجود تفاعل دال إحصائياً بين جنس الطالب وتخصصه (علمي/أدبي) في القدرة على الاستيعاب القرائي حيث كانت هذه القدرة لدى الإناث من التخصص العلمي أفضل منها لدى الذكور من التخصص نفسه، بينما كانت قدرة الاستيعاب القرائي للذكور في التخصص الأدبي أفضل قليلاً وغير دالة إحصائيا من هذه القدرة للإناث في التخصص ذاته، وهذا يعني عدم اختلاف هذه القدرة لدى الجنسين في التخصص الأدبي. وقد تواترت هذه النتيجة في النصين. أي أن أثر التفاعل بين الجنس والتخصص في قدرة الاستيعاب القرائي غير مرتبط بنوع النص. وهذه النتيجة هي الإضافة التي قدمتها الدراسة الحالية. ويبدو أن هذا

التفاعل يعزز ما توصل إليه الكثير من الدراسات الرائدة في هذا المجال، حيث كانت النتيجة السائدة لسنوات عديدة أن القدرة اللفظية لدى الإناث أفضل منها لدى الذكور. ولكن التفاعل الدال إحصائيا بين قدرة الاستيعاب القرائي، التي تمثل بعدا من أبعاد القدرة اللفظية، يعني أن تفوق الإناث على الذكور في القدرة اللفظية متوقع الحدوث بين الجنسين عند المستوى الأعلى للقدرة العقلية العامة، إذ إن التخصص العلمي في المرحلة الثانوية يضم في الغالب الطلاب من ذوي القدرة العقلية العامة العليا.

أما في التخصص الأدبي، فإن الفروق بين الجنسين (وإن كانت لصالح الذكور) إلا أنها ضئيلة وغير دالة. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا، لماذا تتفوق الإناث من التخصص العلمي على الذكور من التخصص ذاته، يبدو أن الإناث في المجتمعات المحافظة (مثل المجتمع العماني) أكثر إقبالا على القراءة المتنوعة إذ يتوافر لديهن وقت أكثر من الذكور.

التوصيات:

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإننا نوصي بالآتي:

١- ضرورة الحرص على أن تكون النصوص العلمية في المواد المشتركة بين التخصصين العلمي والأدبي مناسبة للطلاب في التخصصين.

٢- ضرورة التركيز على انتقاء النصوص القرائية لكل تخصص بما يخدم التخصص.

٣- العمل على إيجاد حلول؛ لتقليل الفجوة في القدرة على القراءة بين الجنسين في التخصص العلمي .

كما تقترح الدراسة إجراء البحوث والدراسات التالية:

١- دراسة حول أثر متغيري الجنس والتخصص في قدرة طلاب الجامعة على الاستيعاب القرائي.

٢- دراسة حول أثر متغيرات أخرى مثل مكان إقامة الطالب أو عامل ريف/حضر في قدرة كل من طلاب الثانوية والجامعة على القدرة على الاستيعاب القرائي.

٣- دراسة أثر نصوص أخرى مثل النصوص الخيالية، وقصص المغامرات، والحروب في قدرة كل من طلاب الثانوية والجامعة على القدرة على الاستيعاب القرائي.

المراجـع

خضير، بهاء الدين .(١٩٩٨). **موضوعات القراءة التي يميل إليها طلبة المرحلة المتوسطة في أمانة بغداد**. مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد: مطبعة إشبيلية.

Baker, L. (1985). Differences in the standards used by college students to evaluate their comprehension of expository prose. **Reading Research Quarterly, 20**, 297-313.

Du Boulay, D. (1999). Arguments in reading: What does it involve and how? **Education, 28**(1), 13-30.

Greene, B. (1997). Verbal ability, gender, and the introductory economics course: A new look at an old assumption. **Journal of Economic Education, 28**(1), 13-30.

Hyde, J. ,& Linn M. (1988, April). **Gender differences in verbal ability: A meta-analysis**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Lawrence, I., & Others (1988). **Differential item functioning for males and females on SAT-Verbal Reading sub score items**. Princeton, NJ: Educational Testing Service.(ERIC Document Reproduction Service No. ED304459).

Mullikin, C. N., Henk, W. H., & Fronter, B. H. (1992). Effects of story versus playgenres on the comprehension of high, average and low-achieving junior high-readers. **Reading Psychology: An International Quarterly, 13**, 273-290.

Nunnaly, J. (1970). **Introduction to psychological measurement**. New York: McGraw-Hill Book Company.

Onwuegbuzie, A., & Collins, K. (2002). Reading comprehension among graduate students. **Psychological Reports, 90**, 879-882.

Virpislotte, K., & Sarlindblom, Y. (2001). Study-strategy use in learning from text, Does gender make any difference? **Instructional Science, 29**, 255-272.

Wilinson, I. A. G. (1998). Dealing with diversity: Achievement gaps in reading literacy among New Zealand students. **Reading Research Quarterly, 33**, 1, 144-67

Young, J., & Fisler, J. (2000). Sex Differences on the SAT: An analysis of demographic and educational variables. **Research in Higher Education, 41** (3), 401-416.

الباب الثاني

أنشطة الكلية العلمية

ملخصات رسائل ماجستير التربية
التي نوقشت حديثاً
في كلية التربية بجامعة البحرين

عناوين رسائل الماجستير

١- أثر التكامل بين خرائط المفاهيم ودرة التعلم في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالمفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الأول الإعدادي بمملكة البحرين.

الطالبة: وفاء سعيد آل رحمة

٢- فاعلية برنامج مقترح في الإحصاء باستخدام الجداول الإلكترونية للصف السادس الابتدائي.

الطالبة: ليلى محمد جواد اليوسف

أثر التكامل بين خرائط المفاهيم ودورة التعلم في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالمفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الأول الإعدادي بمملكة البحرين

إعداد

الطالبة: وفاء سعيد آل رحمة

إشراف

الأستاذ الدكتور خليل يوسف الخليلي

تاريخ المناقشة

٢٠٠٤/٦/٨

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر التكامل بين خرائط المفاهيم، ودورة التعلم في التحصيل الدراسي الآتي والمؤجل لدى طالبات الصف الأول الإعدادي لمحتوى وحدة «الحركة والقوة والضغط» في مادة العلوم . ولتحقيق ذلك سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مدى تأثر التحصيل الآتي والمؤجل لطالبات الصف الأول الإعدادي بتدريسهن وفق خرائط المفاهيم، ودورة التعلم، والتكامل بينهما لمحتوى وحدة «الحركة والقوة والضغط» في مادة العلوم؟

٢- ما مدى تأثير التحصيل الآتي والمؤجل لطالبات الصف الأول الإعدادي في محتوى وحدة «الحركة والقوة والضغط» بمستواهن التحصيلي (مرتفع، متوسط، منخفض)؟

٣- ما مدى تأثر التحصيل الآتي والمؤجل لطالبات الصف الأول الإعدادي بالتفاعل فيما بين مستواهن التحصيلي (مرتفع، متوسط، منخفض) وطريقة التدريس بخرائط المفاهيم ودورة التعلم، والتكامل بينهما في محتوى وحدة «الحركة والقوة والضغط» في مادة العلوم؟

وقد تكونت عينة الدراسة من أربع مجموعات دُرست المجموعة الأولى (ن=٢٦) وحدة «الحركة والقوة والضغط» المقررة على طلاب الصف الأول الإعدادي بمدارس مملكة

البحرين في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣م بالطريقة التقليدية، والمجموعة الثانية (ن=٢٨) بطريقة دورة التعلم، والمجموعة الثالثة (ن=٢٣) بطريقة خرائط المفاهيم، والمجموعة الرابعة (ن=٣٣) بطريقة الدمج بين خرائط المفاهيم ودورة التعلم.

وقد خضع أفراد العينة لاختبار تحصيلي قبل تنفيذ الدراسة، وبعد تنفيذها مباشرة، وبعد أسبوعين من تنفيذها . استخدم تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA)، واختبار توكي للمقارنات البعدية في تحليل النتائج.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تحصيل الطالبات اللاتي تعلمن بطريقة الدمج بين خرائط المفاهيم ودورة التعلم، ومتوسطات تحصيل الطالبات اللاتي تعلمن بطريقة دورة التعلم، وطريقة خرائط المفاهيم والطريقة التقليدية، وذلك لصالح مجموعة الدمج بين خرائط المفاهيم ودورة التعلم؛ بينما المجموعات الأخرى لم تظهر أية فروق ذات دلالة في المقارنات الثنائية بينها.

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل الطالبات تعزى إلى مستويات التحصيل المختلفة.

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل الطالبات تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس (الطريقة التقليدية، دورة التعلم، خرائط المفاهيم، الدمج بين خرائط المفاهيم ودورة التعلم) ومستوى التحصيل.

قدمت الدراسة عدداً من التوصيات أهمها: التوصية باستخدام طريقة الدمج بين خرائط المفاهيم ودورة التعلم في تدريس مادة العلوم، والحاجة إلى إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول الدمج بين طرق التدريس المختلفة.

فاعلية برنامج مقترح في الإحصاء باستخدام الجداول الإلكترونية للصف السادس الابتدائي

إعداد

الطالبة: ليلى محمد جواد اليوسف

إشراف

الدكتور سمير إيليا القمص

تاريخ المناقشة

٢٠٠٤/٦/١٦

ملخص الدراسة

ابرزت مشكلة الدراسة من تزايد أهمية الإحصاء في عصرنا الحاضر؛ مما يستدعي تطوير المادة الإحصائية الموجودة في منهج الرياضيات للصف السادس الابتدائي؛ والتي لا تتناسب مع المعايير العالمية في تدريس الرياضيات، بالإضافة إلى قلة الدراسات العربية التي تناولت تطوير الإحصاء في المرحلة الابتدائية.

وقد تمت صياغة السؤال الرئيس للدراسة على النحو الآتي:

- ما فاعلية برنامج مقترح في الإحصاء للصف السادس الابتدائي باستخدام الجداول الإلكترونية؟

وقد تفرعت من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما البرنامج المقترح في الإحصاء للصف السادس الابتدائي باستخدام الجداول الإلكترونية؟
- ما فاعلية البرنامج المقترح في تحقيق أهدافه المعرفية؟
- ما فاعلية البرنامج المقترح في تحقيق أهدافه الوجدانية ؟

اتبعت الدراسة التصميم القبلي- البعدي للمجموعة الواحدة، حيث تم تطبيق الدراسة على ٣٧ تلميذة من تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدرسة الزلاق الابتدائية للبنات، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م.

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة قامت الباحثة بتصميم برنامج مقترح في الإحصاء باستخدام الجداول الإلكترونية للصف السادس الابتدائي ، وذلك بالاستناد إلى المعايير العالمية في الرياضيات وفق ما يوصي به المجلس القومي لمعلمي الرياضيات NCTM.

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، قامت الباحثة بإعداد اختبار تحصيلي في البرنامج المقترح في الإحصاء، وقد تم التحقق من صحة الفرضين التاليين:

- يتصف البرنامج المقترح بدرجة مناسبة من الفاعلية في تحقيق أهدافه المعرفية، وتصل الفاعلية إلى الواحد باستخدام نسبة الكسب المعدل لبليك.

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلميذات في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن البرنامج المقترح يتصف بدرجة مناسبة من الفاعلية في تحقيق أهدافه المعرفية، حيث بلغت نسبة الكسب المعدل لبليك ١,٣ .

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٠١ بين متوسط درجات التلميذات في التطبيق القبلي، ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، و لصالح التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، قامت الباحثة بإعداد مقياس اتجاهات نحو الإحصاء، وتطبيقه على مجموعة الدراسة قبلياً وبعدياً.

وقد تم التحقق من صحة الفرضيتين الآتيتين:

- يتصف البرنامج المقترح بدرجة مناسبة من الفاعلية في تحقيق أهدافه الوجدانية، وتصل الفاعلية إلى الواحد باستخدام نسبة الكسب المعدل لبليك.

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلميذات في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو الإحصاء.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- يتصف البرنامج المقترح بدرجة مناسبة من الفاعلية في تحقيق أهدافه الوجدانية، حيث

بلغت نسبة الكسب المعدل لبليك ١,٠٥.

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٠١ بين متوسط درجات التلميذات في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو الإحصاء، و لصالح التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات.

ومن خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أوصت الباحثة بالاستفادة من البرنامج المقترح في تدريس الإحصاء لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، بالإضافة إلى مجموعة أخرى من التوصيات مع اقتراح بعض الدراسات والبحوث.